

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav jazyků a komunikace neslyšících

Bakalářská práce

Hana Pavlová

České učebnice prvopočátečního čtení pro neslyšící žáky – od 19. do 21. století

Czech Textbooks of Reading at the Elementary Stage for the Deaf - from Century 19 to 21

Praha 2014

Vedoucí práce: Mgr. Andrea Hudáková, Ph.D.

Dovoluji si vyjádřit upřímné poděkování vedoucí své práce Mgr. Andree Hudákové, Ph.D. za spolupráci a cenné připomínky. Děkuji také vedení *Střední školy, základní školy a mateřské školy pro sluchově postižené Holečkova* za poskytnutí potřebných materiálů.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 20. 5. 2014

Hana Pavlová

Abstrakt

Předmětem práce jsou české učebnice prvopočátečního čtení pro neslyšící žáky od konce 19. století až do současnosti. Pozornost je věnována také metodám výuky čtení, celá problematika je zasazena do širšího rámce metod a postupů ve vzdělávání neslyšících žáků.

V první části je pojednáno o metodách výuky čtení obecně a o zařazení těchto metod do výuky neslyšících žáků, druhá část se věnuje historii vyučování neslyšících, důraz je položen na výuku čtení, je nastíněna také souvislost výuky čtení s výukou správné artikulace a s výukou českého jazyka v tom kterém historickém období. V třetí části pak jsou popsány jednotlivé učebnice prvopočátečního čtení z formálního i obsahového hlediska a z hlediska použitých metod a učebních postupů.

V závěru práce jsou shrnuty obecné charakteristiky učebnic prvopočátečního čtení pro neslyšící, je zde nastíněna souvislost těchto učebnic s výukou českého jazyka neslyšících.

Klíčová slova: neslyšící žáci, učebnice prvopočátečního čtení, slabikáře, výuka českého jazyka, metody výuky čtení, výuka čtení neslyšících žáků

Abstract

The Bachelor's thesis characterises Czech textbooks of reading at the elementary stage for deaf pupils from the end of 19th century up to the present day. The attention is paid also to the methods of teaching reading, the issue is put into context of methods of educating deaf pupils.

The first chapter covers the methods of teaching reading in general and inclusion of these methods in education of deaf pupils. The second chapter is dedicated to the history of teaching the deaf with an emphasis on teaching reading, it outlines the connection between teaching reading, teaching correct articulation and teaching the Czech language in different historical periods. The third part describes textbooks of reading at the elementary stage from a formal and a content point of view as well as the methods used and teaching techniques.

The last part of the thesis summarizes general characteristics of textbooks of reading at the elementary stage for the deaf as well as the connection of these books to teaching the Czech language to the deaf pupils.

Key words: deaf pupils, textbooks of reading at the elementary stage, primers, teaching of Czech language, methods of teaching reading, teaching reading to the deaf pupils

Obsah

Úvod.....	8
1 Metody výuky čtení	9
1.1 Syntetické metody	9
1.1.1 Přehled syntetických metod.....	10
1.1.2 Genetické metody	11
1.2 Metody analytické	12
1.2.1 Jacototova metoda a metoda normálních slov	12
1.2.2 Globální metoda	13
1.3 Analyticko-syntetická metoda hlásková	15
1.3.1 Analyticko-syntetická metoda ve výuce neslyšících žáků	15
1.4 Souvislost metod výuky čtení s metodami vzdělávání neslyšících.....	16
2 Historie vyučování čtení neslyšících žáků.....	17
2.1 Vyučování v 19. a na počátku 20. století	17
2.2 Vyučování v první polovině 20. století	21
2.3 Vyučování po roce 1948	23
2.4 Vyučování po roce 1989	26
3 Popis učebnic prvopočátečního čtení pro neslyšící	29
3.1 KOŤÁTKO, Václav. Slabikář pro žáky hluchoněmé: s použitím Hillových obrazů. 1871.....	29
3.1.1 Popis učebnice	29
3.1.2 Použité postupy a metody.....	31
3.2 VALÍČEK, Jan. První čítanka pro hluchoněmé. 1872.....	33
3.2.1 Popis učebnice	33
3.2.2 Použité postupy a metody.....	34
3.3 BERAN, Josef. První čítanka pro žáky hluchoněmé. 1886.	36
3.3.1 Popis učebnice	36
3.3.2 Použité postupy a metody.....	38

3.4 ZAJÍC, Ondřej. Slabikář pro žáky hluchoněmé. 1923.....	38
3.4.1 Popis učebnice	38
3.4.2 Použité postupy a metody.....	41
3.5 BEDNAŘÍK, Melichar, První kniha pro žáky škol pro hluchoněmé děti. 1937–1940...42	
3.5.1 Popis učebnice	42
3.5.2 Použité postupy a metody.....	43
3.6 ŠTEJGERLE, Ladislav, Slabikář pro přípravný ročník škol pro hluchoněmé. 1957.46	
3.6.1 Popis učebnice	46
3.6.2 Použité postupy a metody.....	47
3.7 POUL, Jan a POULOVÁ, Vlasta. Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytky sluchu. 1975.49	
3.7.1 Popis učebnice	49
3.7.2 Použité postupy a metody.....	52
3.8 OTTOVÁ, R. Začínáme číst. Čtení pro přípravný ročník základní školy pro sluchově postižené. 1999.....	55
3.8.1 Popis učebnice	55
3.8.2 Použité postupy a metody.....	57
3.9 CHUCHMOVÁ, Kateřina. Slabikář pro žáky se sluchovým postižením. 1. vyd. Praha: Fortuna, 2007. 2 sv.....	58
3.9.1 Popis učebnice	58
3.9.2 Použité postupy a metody.....	59
3.10 Shrnutí.....	62
Závěr	65
Seznam literatury	66
Seznam obrázků.....	71

Úvod

Dovednost čtení je v dnešní společnosti velmi důležitá, neboť je to hlavní zdroj získávání nových poznatků a informací, čtení je zároveň prostředníkem komunikace. Ani čeští neslyšící se bez českého jazyka neobejdou, proto se ho musí učit.

Objevují se dva základní přístupy, jak k výuce jazyka neslyšících přistupovat – přístup monolingvální (a monokulturní) a bilingvální (a bikulturní) (srov. Hudáková, 2008). Hlavní rozdíl v těchto přístupech je v tom, jak přistupují ke znakovému a mluvenému jazyku, zda považují mluvený jazyk, v našem případě český jazyk, za první, nebo za druhý jazyk neslyšících.

To se samozřejmě promítá i do výuky čtení neslyšících žáků. Výuka čtení v přípravném nebo v prvním ročníku základní školy je totiž pravděpodobně jedním z prvních kontaktů neslyšícího žáka s psanou podobou jazyka, možná i prvním kontaktem s českým jazykem vůbec – výuka čtení tedy probíhá na textech v jazyce, který je pro žáka vlastně jazykem cizím. S problémem, že se žáci učí čist český jazyk, aniž by ho uměli, se různými způsoby vyrovnávali a vyrovnávají jejich vyučující. My se v této práci zabýváme tím, jak se tyto způsoby promítaly a promítají do podoby používaných metod vzdělávání a do podoby učebnic prvopočátečního čtení neslyšících žáků.

Protože české učebnice prvopočátečního čtení pro neslyšící přistupovaly (a přistupují) k výuce převážně monolingválně (český jazyk se považuje za primární komunikační kód), příliš se nelišily od běžných učebnic prvopočátečního čtení pro slyšící. Používané metody výuky čtení u neslyšících žáků korespondovaly s metodami výuky čtení obecně. V první části práce proto přinášíme stručný přehled metod výuky čtení a zabýváme se tím, jak s nimi souvisí výuka čtení a vzdělávání neslyšících žáků. Druhou část práce pak věnujeme historii vyučování neslyšících s důrazem na výuku čtení. V třetí části práce popisujeme jednotlivé české učebnice prvopočátečního čtení pro neslyšící žáky po formální a obsahové stránce. Zabýváme se jen českými učebnicemi, stranou ponecháváme práce německé, byť vzniklé na našem území, jinak zařazujeme všechny dostupné učebnice pro neslyšící od konce 19. století až dosud, které jsou určeny k nácviku čtení.

1 Metody výuky čtení

Metody ve výuce čtení se zpravidla rozdělují na metody syntetické a analytické, dále je vydělena metoda analyticko-syntetická (srov. Santlerová, 1995; Toman, 2007). Základní rozdíl v těchto metodách je v postupu výuky. Obecně lze říci, že metody syntetické postupují od jednotlivého k obecnému – tedy od písmen ke slabikám a ke slovům a dále k větám a textu, zatímco metody analytické postupují od slov a slabik k písmenům. Metoda analyticko-syntetická je pak kombinací obou výše zmíněných postupů, zároveň klade velký důraz na pochopení hláskové stavby slov (Santlerová, 1995), proto se většinou označuje jako metoda analyticko-syntetické hláskové nebo zvukové (srov. Křivánek – Wildová, 1998; Santlerová, 1995).

Zde uvádíme základní přehled metod výuky čtení, které se používaly v českém prostředí, více se zaměříme zejména na ty metody, jež se používaly ve vzdělávání neslyšících žáků, a naznačíme vztah mezi metodami výuky čtení u slyšících a neslyšících žáků. Nutno však podotknout, že zde narážíme na terminologické nejasnosti. Pojem „metoda“ je totiž v pracích, které se týkají výuky čtení neslyšících žáků i výuky neslyšících žáků obecně, uchopen různě. Může se jím myslet metoda výuky čtení, ale mnohdy se jím myslí metoda výuky mluvení nebo metoda výuky českého jazyka, případně vzdělávací a komunikační metoda. Často jde o kombinaci těchto přístupů a autoři sami termín „metoda“ používají nejednoznačně. V následujícím přehledu metod uvádíme ty přístupy, o kterých se domníváme, že používají termínu „metoda“ ve smyslu metody výuky čtení či s metodami výuky čtení úzce souvisí (například je-li čtení v rámci vzdělávací a komunikační metody nebo v rámci metody výuky mluvení či výuky českého jazyka využito jako pomocný prostředek).

1.1 Syntetické metody

Používání syntetických metod můžeme zařadit do druhé poloviny 19. století, poté byly většinou nahrazeny modernějšími metodami, což obdobně platí i pro vzdělávání neslyšících žáků. Variant syntetické metody existuje ještě mnoho, nám však nejde o jejich důkladný popis, ale jen o hrubý nástin, který bude sloužit k následnému srovnání s tzv. syntetickou metodou, používanou ve výuce neslyšících žáků. Uvedeme tedy pouze stručný přehled, jednu kapitolu pak věnujeme využití postupů syntetických metod ve výuce neslyšících žáků. Více pozornosti pak zaměříme na genetickou metodu, která přinesla zcela nový náhled na výuku čtení.

1.1.1 Přehled syntetických metod

Mezi vůbec nejstarší metody čtení patří metoda **písmenková** neboli **slabikovací**, u nás se ve výuce používala až do poloviny 19. století (Toman, 2007). Postupovalo se tak, že se žáci nejprve naučili celou abecedu a názvy všech písmen, pak se přikročilo ke čtení názvů písmen ve slabikách a ke čtení slabik, následovalo skládání slabik do slov (Santlerová, 1995). Tato metoda byla kritizována, protože byla velmi zdouhavá a žáci se učili čist mechanicky a bez porozumění (tamtéž).

Reakcí na složitost písmenkové metody byla metoda **hláskovací** (Santlerová, 1995), podle které se žáci učili čist hlásky, které jsou písmeny označeny, nemuseli se již zatěžovat názvy písmen.

Mezi syntetické metody řadíme také metodu **skriptologickou** (metodu čtení psaním). Žáci se učili rozeznávat hlásku ve větších celcích, poté hlásku zapsali malým tiskacím písmenem, později sami naučená písmena skládali ve slabiky a slova (Toman, 2007).

Dále uvádíme **metodu normálních slabik**, při níž se žáci učili čist slabiky tak, že měli před sebou obrázek, který pojmenovali, první slabika názvu byla napsána pod obrázkem, a tak si žáci spojovali slabiky s konkrétními významy a nemuseli se učit slabiky bez významů. Později se přešlo od práce s obrázkem ke skládání hlásek do slabik podle sluchu (Santlerová, 1995).

Další metodou byla metoda **Petráková** (metoda postupného čtení slov), podle níž se postupovalo tak, že žáci nejprve přečetli první písmeno slova, potom první a druhé, dále první, druhé a třetí a tak dále, dokud nepřečetli celé slovo. Petrák se ve své metodě vůči mechanickému čtení nesmyslných hláskových skupin, učil žáky čist pomocí slabik a slov, která mají v českém jazyce význam, upřednostňoval čtení smysluplných textů před mechanickým učením (Lelek, 1901).

Syntetické metody ve výuce čtení neslyšících žáků

Ve výuce neslyšících žáků se tzv. syntetická metoda používala už v 16. století v Amsterodamu (Gaňo, 1943). Podle této metody se žáci učili nejprve vyslovovat hlásky, poté byla znalost hlásek fixována odezíráním a psaním, dále se žáci učili vyslovovat slabiky a až potom teprve se učili vyslovovat slova a také slova odezírat (tamtéž) – šlo tedy spíše o metodu výuky mluvení než čtení. Další používané tzv. syntetické metody se lišily v tom, jak k výuce přistupovaly. Některé upřednostňovaly psaní, jiné mluvení, jiné odezírání, některé kladly důraz na významy, jiné na správnou artikulaci. Některé vyučovaly výslovnost hlásek na základě svalových pocitů, jiné zase na základě asociace s písmenem, využívaly tedy čtení

(tamtéž). Ať byl postup výuky jakýkoliv, byl jednoznačně zaměřen na mluvení a na výuku správné artikulace, čtení bylo jen pomůckou. Tato tzv. syntetická metoda tak šla ruku v ruce s odsunutím znakového jazyka z výuky neslyšících. Nebylo ho potřeba, protože neslyšící neměli být vyučováni jazyku pro porozumění světu, uchopení pojmů a nabytí vzdělání, ale pouze pro mluvení a naučené odříkávání slov či frází. Vše bylo podřízeno snaze naučit neslyšící dorozumět se se slyšící většinou mluveným jazykem.

Tato tzv. syntetická metoda byla používána v českém prostředí ve vzdělávání neslyšících zejména v druhé polovině 19. a na začátku 20. století (srov. Gaňo, 1943), v období první republiky byla nahrazena tzv. mateřskou metodou (viz kap. 2.2 *Vyučování neslyšících v první polovině 20. století*). Tomuto vývoji odpovídají i používané metody výuky čtení neslyšících žáků. Zatímco ve slabikářích z konce 19. století převažovaly syntetické metody (srov. Beran, 1886; Kořátko, 1871; Valíček, 1872), ve slabikářích 1. poloviny 20. století jsou patrné postupy metody globální (srov. Bednařík, 1937–1940; Zajíc O., 1923b).

1.1.2 Genetické metody

Genetické metody nepatří mezi klasické syntetické metody. Postupuje sice také od jednotlivých hlásek, ale východiskem je text a jeho význam. Bývají považovány za příbuzné metodám globálním (Toman, 2007). Genetické metody byly velmi rozšířené od první světové války až do poloviny 20. století, poté byly potlačeny a nahrazeny metodou analyticko-syntetickou hláskovou.

Nejznámější variantou genetické metody je metoda Josefa Kožíška (1861–1933), kterou realizoval ve své čítance *Poupata* (1. vydání v roce 1913). Kožíšek zastával názor, že ve výuce čtení je potřeba postupovat ve shodě s „*historickým vývojem písma i s psychologii dítěte*“ (Kožíšek, 1914, s. 7) a že nejmenší jednotkou jazyka, kterou dítě v předškolním věku reflektuje, je slovo (Kožíšek, 1914). Už od počátku výuky čtení pracoval tedy se slovy a prosazoval čtení textů, k jejichž vytvoření využíval obrázky a jednotlivá písmena s tzv. uzlíčky, což byly tečky za písmeny, které dávaly písmenu význam celého slova (pojmu). Žáci se v prvním období naučili číst a psát všechna písmena abecedy pomocí slov – písmen s uzlíčky, zároveň již mohli pracovat s texty. Později se žáci učili rozpoznávat ve slovech jednotlivé hlásky, ty dále skládali do slabik, které zase zpět rozkládali na hlásky, což sloužilo k tomu, aby si začali jednotlivé hlásky uvědomovat (tamtéž). Poté se přecházelo ke spojování hlásek ve slova a k plynulému čtení celých slov (tamtéž).

V této metodě se vyučuje nejprve za pomoci pouze velkých písmen tiskací abecedy (hůlkového písma), důvodem je důraz na hygienu čtení, tzn. vyvarování se přílišného

namáhání zraku (tamtéž). Kožíškův velký přínos pro výuku prvopočátečního čtení a psaní je nesporný, spočívá zejména ve zcela novém přístupu ke čtení. Jeho cílem bylo, aby u žáků došlo „...k reprodukci představ a spojování představ v myšlenku“ (Wagnerová, 1998, s. 8), zároveň i psaní bylo zaměřeno na vyjádření myšlenky. Od počátku tedy žáci píší i čtou s porozuměním.

Po roce 1989 byla jedna z genetická metoda detailně rozpracována Jarmilou Wagnerovou (např. Wagnerová, 1996). Wagnerová spojuje genetickou metodu s metodou globální, zároveň využívá i některé prvky metody analyticko-syntetické hláskové. Podle Tomana (2007) tak Wagnerová vytváří rovnocennou alternativu k metodě analyticko-syntetické, která u nás dosud ve výuce prvopočátečního čtení převažuje.¹

Podle Hudákové (2008) by genetická metoda či některé její prvky mohly být využity ve vzdělávání neslyšících žáků. V literatuře jsme o využití této metody u neslyšících žáků však objevili pouze jedinou zmínku, a to u Sedláčka (1925), který uvádí, že Kožíškova učebnice prvopočátečního čtení *Poupata* se osvědčila u neslyšících žáků čtvrtého a pátého ročníku jako doplňková četba.

1.2 Metody analytické

Z metod analytických zmíníme Jacototovu metodu, nastíníme, jak se používala ve výuce neslyšících, dále uvedeme metodu normálních slov a globální metodu, budeme se též věnovat využití globální metody ve výuce neslyšících žáků.

1.2.1 Jacototova metoda a metoda normálních slov

J. Jacotot (1770–1840), učitel dospělých ve Francii, učil své žáky poznávat a číst jednotlivá slova ve větě, od které vycházel. Podobně postupoval i u slov, v kterých žáci měli rozlišovat hlásky a číst jednotlivá písmena (Santlerová, 1995).

Podle W. Gaňa (1943) byli touto metodou vyučováni neslyšící žáci v Miláně. Tehdejší ředitel milánského ústavu Giulio Ferreri (1862–1942 (Zatini, 2003)) vycházel údajně z toho, že je třeba vyučovat mluvení přirozenou cestou, tedy na žáky co nejvíce mluvit a nutit je, aby se sami přirozeně naučili rozumět a mluvit, zároveň odmítal čtení a psaní, aby byla používána výhradně mluvená forma jazyka (Gaňo, 1943). Metoda určená k vyučování čtení je zde modifikována tak, aby sloužila jako metoda pro výuku mluvení.

¹ Metodám a formám výuky čtení v současnosti se ve své diplomové práci věnovala Kateřina Forejťová (Forejťová, 2006).

Metoda normálních slov, jejímž vzorem byla právě Jacototova metoda, se v českém prostředí uplatňovala zejména ve 30. letech 20. století (Toman, 2007). Při výuce touto metodou se vychází od celých slov, v nichž žáci rozeznávají jednotlivá písmena, která následně skládají v nová slova. Východiskem této metody je domněnka, že umí-li žák slovo analyzovat, tedy rozeznat v něm jednotlivá písmena, umí jej také přečíst (Santlerová, 1995).

1.2.2 Globální metoda

Globální metoda vznikla původně pro výuku čtení vývojově opožděných dětí, jejím autorem byl belgický lékař Ovide Decroly (1871–1932) (Santlerová, 1995)². Cílem čtení bylo, aby žáci rozuměli přečteným slovům jako celku, nekladl se důraz na jednotlivé hlásky, ale na slova (věty) jako celek a na jejich význam.

Do Čech tuto metodu přivezl z USA Václav Příhoda (1889–1979), jenž ji také významně propracoval a rozšířil (Křivánek – Wildová, 1998). Tato metoda vychází z toho, že zrak je nejdůležitějším lidským a smyslem, a je proto nutné ho využít. Dochází zde tedy ke spojování obrazu se zvukem a s představou pojmu. Uvádí se pět období (tamtéž), ve kterých se metoda realizuje. Jde o *období přípravné*, dále *období pamětné*, během kterého se žáci učí slova jako celky, dále *období analýzy*, kdy žáci již analyzují slova na části, potom je to *období syntézy*, kdy se žáci učí číst nová slova složená z již známých celků, a konečně období *zdokonalování čtení*. Tato metoda měla mnoho příznivců i odpůrců, ale v každém případě byla pro metodiku čtení přínosná. U nás je nyní využívána spíše pro děti s mentálním postižením³.

Globální metoda ve výuce neslyšících žáků

Některé postupy globální metody byly používány pro výuku mluveného jazyka a také pro čtení neslyšících žáků, zejména v první polovině 20. století. Jednou z metod, která využívá postupy globální metody je například tzv. **metoda belgická** (Souček, 1931). Na bruselském ústavu ji zavedl Alexander Herlin ve dvacátých letech 20. století (Gaňo, 1943). Postup podle této metody měl podle Gaňo (tamtéž) šest částí. První částí byly *cviky rozeznávání*, které spočívaly v tom, že žáci měli za úkol přiřazovat jednotlivá slova k obrázkům a obrázky ke slovům dle významu. Druhá fáze, *audiovizuální čtení*, byla podobná, žáci však již samostatně vycházeli z textu. Třetím bodem bylo *globální odezírání*, díky kterému se žáci měli naučit rozumět vybraným větám na základě odezírání a názorného

² Podle Křivánka a Wildové vznikla tato metoda v USA (Křivánek – Wildová, 1998).

³ Toto tvrzení opíráme o popis možností využití globální metody prezentovaný na webu Globální čtení. [online].

předvedení. Čtvrtou částí byl *výcvik mluvidel*, pátou potom *mluvení*. Neklade se důraz na správnou výslovnost, jde spíše o celkové porozumění. Poslední byla fáze *psaní*, během které se žáci učili psát slova bez znalosti jednotlivých písmen. U této metody můžeme pozorovat, že výuka čtení byla jen jednou z částí postupu, jehož cílem bylo naučit žáky mluvit.

Další metodou, která se blížila metodám globálním, byla tzv. **dánská metoda** (Souček, 1931), jejímž představitelem byl Goerg Forchhammer⁴ (1861–1938). Podle této metody bylo nejnáze osvojitelnou formou mluveného jazyka písmo, žáci by tedy měli být vedeni především ke čtení a vzdělávání pomocí textů, až později mluveným jazykem (tamtéž). I zde byla tedy výuka čtení předstupněm k výuce mluvení.

Z těchto dvou metod čerpal Malisch⁵ (tamtéž), v jehož pojetí je výuka čtení také podřízena cílům výuky mluvení. Podle **Malischovy metody**, někdy ztotožňované s tzv. **materšskou metodou**, se žáci učili správnou artikulaci ne na jednotlivých hláskách nebo slabikách, ale rovnou na celých slovech nebo výpovědích, jejichž význam se měl propojovat s pocity žáka při výslovnosti (Poul, 1996). Význam zároveň stál v popředí výuky – mělo tedy docházet ke spojování obsahu a formy řeči (Parma, 1925). Malischovy zásady byly tyto: žáci se učí výslovnost na řečových celcích, při výuce se postupuje podle obtížnosti výslovnosti, bere se v úvahu fonetický postup ve výuce hlásek, zohledňují se potřeby žáků, pomocí řečových celků se žáci učí odezírát, psát i číst (Gaňo, 1943). Východiskem byl fakt, že „*řeč je myšlení*“ (tamtéž, s. 53), zároveň by mluvení nemělo být vědomé tvoření hlásek, nýbrž mělo by jít o proces reflexivní (tamtéž).

Některé postupy globálních metod se zařazovaly do výuky čtení neslyšících žáků i v druhé polovině 20. století (srov. Vaněčková, 1996), což trvá dosud (srov. Hudáková, 2008), jde však převážně o postupy z druhého, *pamětného období*, které bez *přípravného období* a následných *období analýzy* a *období syntézy* vlastně postrádá smyslu (Hudáková, 2008). Postupy globálních metod využívá ve svém Slabikáři pro žáky se sluchovým postižením K. Chuchmová (2007), pro globální porozumění slovům využívá obrázky a znaky českého znakového jazyka a velmi záhy přistupuje k období analýzy a syntézy. Domníváme se, že některé prvky globálních metod můžeme nalézt i ve slabikářích L. Štejgerleho (1957) a J. Poula a V. Poulové (1975).

⁴ Forchhammer je také autorem systému značek pro usnadnění odezírání, tzv. *mundhandsystemu* (Poul, 1996).

⁵ Konstantin Malisch (1860–1925) byl německý učitel neslyšících (Gaňo, 1943).

1.3 Analyticko-syntetická metoda hlásková

Metody, které bychom mohli nazvat analyticko-syntetickými, se objevují už v 19. století (Toman, 2007). Analyticko-syntetická metoda, jak je dnes rozšířena v primárním vzdělávání, byla pro výuku čtení zavedena začátkem 50. let (tamtéž), kdy byla přikázána jako jediná možná (*Usnesení předsednictva ÚV KSČ o učebnicích pro národní a střední školy*, 1951). Následně byla rozpracována kolektivem autorů pod vedením Jarmily Hřebejkové (Křivánek – Wildová, 1998).

Postup výuky je rozdělen do tří etap. První etapou je *etapa jazykové přípravy*, které je zaměřené na to, aby žáci pochopili princip analýzy hlásek ze slabik a syntézy slabiky z hlásek (Křivánek – Wildová, 1998). Pro tuto etapu se používají učebnice nazvané *Živá abeceda* (např. Chlup, 1954; *Živá abeceda*, 1976). Druhou etapou je *etapa slabičně analytického způsobu čtení*, jejímž základem je práce se slovem. Žáci se učí nejprve slova a slabiky analyzovat, později docházejí k syntéze a díky ní postupně k plynulému čtení (Toman, 2007). Tato etapa se realizuje nejprve ve čtení otevřených slabik typu konsonant – vokál, dále ve čtení slov složených z těchto slabik, ve čtení slov se samohláskou na začátku a ve čtení uzavřených slabik (slov), tedy se souhláskou na konci (Křivánek – Wildová, 1998). Třetí etapou je *etapa plynulého čtení slov*, nejprve se slova slabikují, postupně se přechází k plynulému čtení slov a mluvních taktů, čtení se automatizuje (Toman, 2007).

Analyticko-syntetická metoda spojuje výuku čtení s výukou psaní, neboť tyto dovednosti spolu souvisí a jedno druhé ve vyučování podporuje (tamtéž).

1.3.1 Analyticko-syntetická metoda ve výuce neslyšících žáků

Použití analyticko-syntetické metody ve výuce neslyšících žáků je značně problematické zejména proto, že je tato metoda založena na vztahu mluveného a psaného textu, východiskem je analýza mluveného textu. Podle Vaněčkové (1996) je sluch nutný k tomu, aby se neslyšící děti naučily číst, autorka zdůrazňuje, že se při přípravě neslyšících žáků na čtení má cvičit sluch i zrak. Učebnice prvopočátečního čtení pro neslyšící, které postupují podle analyticko-syntetické metody (Chuchmová, 2007; Ottová, 1999; Poul – Poulová, 1975; Štejgerle, 1957) se k problematice staví stejně – zároveň se čtením učí i mluvit, žáci si tedy mají osvojit mluvenou i psanou formu českého jazyka současně.

Učebnice Chuchmové (2007), Poula a Poulové (1975) a Štejgerleho (1957) jsou ovlivněny postupy globální metody, která se ve výuce čtení neslyšících používala a používá (srov. Hudáková, 2008; Vaněčková, 1996), učebnice Ottové (1999) je jedinou učebnicí

prvopočátečního čtení – slabikářem, který postupuje skutečně pouze podle analyticko-syntetické metody hláskové.

1.4 Souvislost metod výuky čtení s metodami vzdělávání neslyšících

Metody výuky čtení používané u neslyšících žáků v zásadě korespondovaly s metodami používanými u slyšících žáků, můžeme pozorovat paralely mezi oběma postupy. Všimněme si také, že někteří učitelé neslyšících se zároveň věnovali metodám výuky čtení slyšících⁶.

Vyučování čtení neslyšících se však významně liší od výuky čtení slyšících žáků. Zatímco u slyšících dětí se jde opravdu o výuku čtení, u neslyšících je v popředí patrně jiný zájem – naučit žáky český jazyk tak, aby se mohli dorozumět se světem slyšících, nejlépe mluvenou formou. Čtení jednotlivých písmen a slabik tedy sloužilo k tomu, aby se žáci naučili správně mluvit, čtením jednotlivých slov se žáci učili jejich výslovnost i význam.

Šlo tedy vlastně o výuku jazyka v psané i mluvené formě najednou, přičemž ale své úsilí žáci pravděpodobně vyčerpali na nácvičku správné výslovnosti, porozumění textu bylo tedy logicky upozaděno⁷. Názory se však různí, podle některých výzkumů dokonce zvládnutí mluveného jazyka může u neslyšících pomoci ve výuce čtení (Krahulcová, 2003). Stále je zde tedy velký prostor pro zkoumání, které by přispělo ke zlepšení metodických postupů ve výuce čtení neslyšících žáků. Domníváme se, že při sestavování metodiky by se také neměl opomíjet problém jazykové a komunikační úrovně neslyšících žáků. První jazyk se nelze naučit pouze z textů, ale je možné se takto naučit druhý jazyk (Meadow – Mayberry, 2001), a tak, aby se žáci mohli učit druhému jazyku – češtině, musí být schopni plnohodnotně komunikovat ve svém mateřském jazyce, kterým je v ideálním případě český znakový jazyk.

⁶ Například Samuel Heinicke nebo Constantin Malisch (Gaňo, 1943).

⁷ Problematice čtení s porozuměním neslyšících žáků se věnovala ve své práci například Poláková (2000) nebo Makovská (2013).

2 Historie vyučování čtení neslyšících žáků

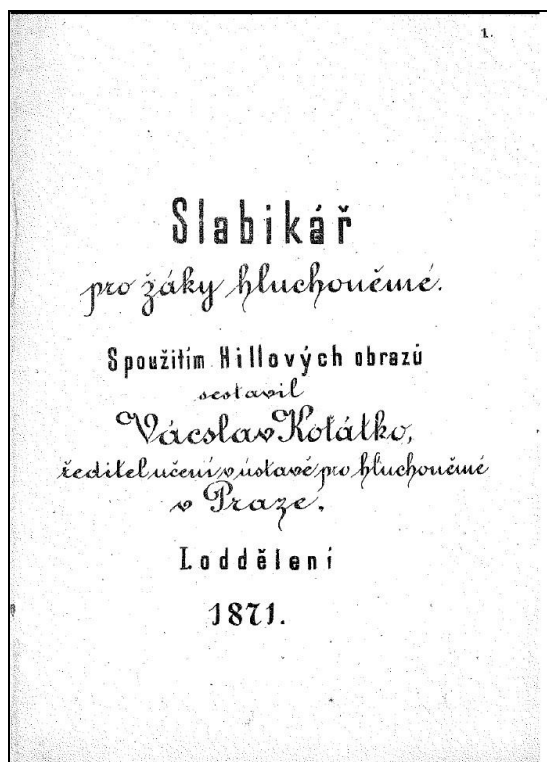
V této kapitole chceme přinést historický průřez vyučováním neslyšících žáků, a nalézt tak východiska, která byla v té které době stěžejní pro výuku čtení a pro sestavování slabikářů pro neslyšící. Přehled jsme rozdělili do čtyř podkapitol podle historických období.

První dvě kapitoly (2.1 *Vyučování v 19. a na počátku 20. století* a 2.2 *Vyučování v první polovině 20. století*) jsou podrobnější, protože v prvních dvou zkoumaných obdobích měly slabikáře téměř výhradně funkci učebnic mluvení, zároveň byly tedy i nejdůležitějšími učebnicemi pro celkové vzdělávání neslyšících, jelikož právě výuka mluveného českého jazyka byla hlavním cílem vzdělávání. Druhé dvě kapitoly (2.3 *Vyučování po roce 1948* a 2.4 *Vyučování po roce 1989*) jsou již více zaměřené na problematiku výuky čtení.

2.1 Vyučování v 19. a na počátku 20. století

První ústav pro neslyšící na našem území vznikl už v roce 1786 v Praze, byl však původně německý. Česky se na ústavu začalo vyučovat mezi lety 1833 a 1836,⁸ v roce 1838 se učitelem na českém oddělení stal Petr Miloslav Veselský (Zeman, 1931). Již Veselský vytvořil první učebnice a vyučovací pomůcky, ale když kvůli neshodám s představenstvem odešel, všechny je zničil (Novák, 1938). Zda mezi nimi byl i slabikář, se zatím nepodařilo prokázat. Prvním dochovaným českým slabikářem pro neslyšící žáky, je *Slabikář pro žáky hluchoněmé: s použitím Hillových obrazů* z roku 1871 (obr. č. 1), jehož autorem byl Václav Kořátko, po Veselském druhý učitel na českém oddělení smíchovského ústavu, od roku 1865 jeho ředitel (Hrubý, 1997). Kromě *Slabikáře* vydal tento pedagog také *Předpravná cvičení řeči* (1859), *Zvláštní cvičení řeči* (1860), *Cvičnou knihu pro hluchoněmé* (1864), *Čítanku pro žáky hluchoněmé* (1872) a *Povídky pro hluchoněmé žáky* (1874) (Novák, 1938).

⁸ Prameny se v tomto údaji liší, podle Koláře „počalo se r. 1833 i řečí českou vyučovati a ustanoven pro to zvláštní učitel“ (Kolář, 1897, s. 81), podle Zemana se začalo učit česky až roku 1835 (Zeman, 1931), podle Hrubého to bylo v roce 1836 (Hrubý, 1997).



Obr. č. 1 Slabikář pro žáky hluchoněmé (Kořátko, 1871, s. 1).

Školy pro neslyšící nebyly v té době izolované, běžný byl styk českých a moravských učitelů s rakouskými a německými (Poul, 1996). Proto se také názory na vyučování neslyšících rychle předávaly a měnily, učitelé se vzájemně ovlivňovali, ale také motivovali k tvoření nových metod a vyučovacích postupů. V českém prostředí převládaly vlivy německých škol a učitelů. Pro pražský ústav v době vytvoření Kořátkova slabikáře byla významná zejména metoda německého učitele z Weissenfelsu Fridricha Moritze Hilla (1805–1874). F. M. Hill se snažil vyučovat názorně tak, aby žáci chápali významy slov, ale tomu předcházelo vyučování jednotlivých hlásek podle obtížnosti. Žáci se nejprve mechanicky naučili výslovnost všech hlásek, a při názorném vyučování se už předpokládala znalost výslovnosti (Gaňo, 1943). Jde tedy o jednu ze syntetických metod. Podle Poula (1996) také Hill uplatňoval znakový jazyk, ale vyloučil z vyučování prstovou abecedu, dále prosazoval, aby se mluvení propojovalo s běžným životem a aby žáci postupovali ve výuce mluvení a jazyka tak, jak to žádá jejich přirozený vývoj, tedy od jednoduššího ke složitějšímu s častým opakováním (Poul, 1996).

Že měl Hill vliv na pražský ústav, dokládá jednak část názvu Kořátkova slabikáře *Spoužitím Hillových obrazů*, jednak fakt, že Hill se přátelil s Václavem Frostem, předchůdcem Kořátka na místě ředitele pražského ústavu. Frost se přiklonil k Hillově metodice, v jejím duchu nezakládal již výuku mluvení na gramatických pravidlech, jak tomu bylo dříve, ale na pojmech a na věcném obsahu řeči (Kolář, 1897). Frost však oproti Hillovi

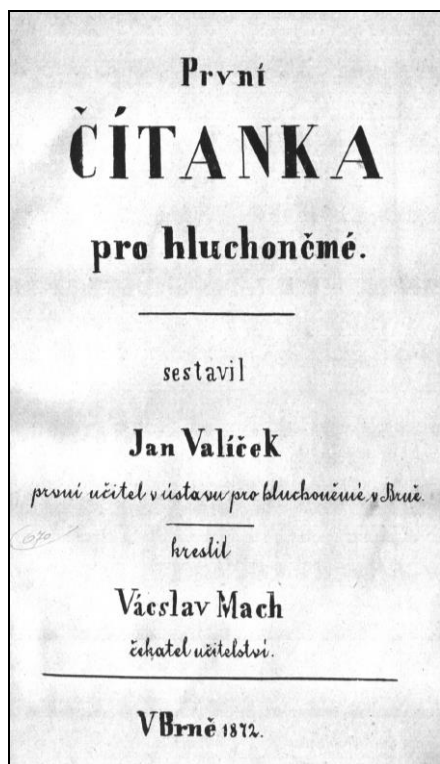
připouštěl používání znakového jazyka ve vyučování náboženství, neboť náboženství vnímal jako velmi důležitý předmět, který je potřeba přednášet v mateřském jazyce (Kolář, 1897).

Václav Kořátko byl Frostovým nástupcem a také přítelem a spolupracovníkem, podle Koláře „...*přidržel se věrně metody Frostovy*.“ (Kolář, 1897, s. 88). Kořátkův slabikář je zaměřen na správnou artikulaci, učení čtení jednotlivých písmen je těsně spjato s vyučováním správné výslovnosti hlásek (Novák, 1938). Kořátko dále zastává názor, že ve výuce hlásek by se mělo postupovat od těch, které jsou nejsnazší na výslovnost po ty nejtěžší (Kořátko, 1871). Metodu, kterou ve *Slabikáři* používá, můžeme s jistotou zařadit mezi metody syntetické.

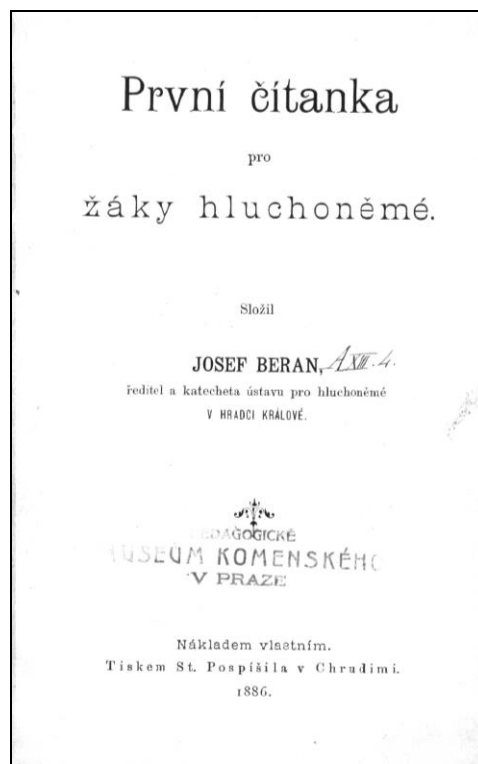
Kořátkův *Slabikář* nebyl ojedinělou učebnicí svého druhu. Podobnou funkci jako slabikáře měly na konci 19. také učebnice, které měly v názvu „*první čítanky*“. I ony poskytovaly základní přehledy hlásek, první slova a věty, učitelé podle nich mohli také vyučovat mluvení, čtení a nová slova.

Jednou z těchto učebnic je *První čítanka pro hluchoněmé* Jana Valíčka, která vyšla v roce 1872 v Brně (obr. č. 2). V té době se totiž na brněnském ústavu vyučovalo německy i česky. České oddělení vzniklo mezi lety 1857 a 1860 a fungovalo až do roku 1894⁹, učitelem na tomto oddělení byl právě Jan Valíček. V jeho čítance můžeme nalézt cvičení na čtení písmen (učení se výslovnosti hlásek), na spojování hlásek ve slabiky a ve slova, dále na učení se nových slov (obrázky spojené se slovy), různá mluvní cvičení ve formě otázek a odpovědí a také přehledy dnů v týdnu, měsíců, číslovek, atd. (Valíček, 1872).

⁹ V tomto roce vznikly české ústavy v Ivančicích a v Lipníku nad Bečvou (Poul, 1996).



Obr. č. 2 První čítanka pro hluchoněmé (Valíček, 1872, titul).



Obr. č. 3 První čítanka pro žáky hluchoněmé (Beran, 1886, titul).

Podobná učebnice vznikla též v ústavu v Hradci Králové roku 1886. Jde o *První čítanku pro žáky hluchoněmé* (obr. č. 3), jejímž autorem byl Josef Beran, ředitel hradeckého ústavu. Josef Beran uznával, že „...řeč posuňková jest hluchoněmému řeči „mateřskou“, v ní zrcadlí se jeho myšlení, cítění, chtění, vůbec stav jeho duševní...“ (Beran, 1878, s. 593), ale zároveň ji považoval za nedokonalou a velmi chudou ve slovní zásobě. Z tohoto důvodu tedy i on odmítal znakový jazyk ve výuce, domníval se, že pomocí mluveného jazyka žáci nabydou více vědomostí a zároveň se lépe a rychleji domluví se slyšícími (Beran, 1878). Proto i svůj slabikář zaměřil na výuku výslovnosti jednotlivých hlásek, dále přidával výuku významu jednotlivých podstatných jmen a později jednoduchých výpovědí (Beran, 1886). Po zvládnutí předchozího doporučoval výuku mluvnice, zaměřil se zejména na gramatické kategorie (Beran, 1878).

Kromě F. M. Hilla měl velký vliv na české ústavy také Johannes Vatter (1842–1916), ředitel školy ve Frankfurtu nad Mohanem. Ten odmítal Hillovy názory, prosazoval důsledné používání mluvení, pro výuku jazyka odmítal znaky i zapsané slovo (Poul, 1996). Ve své metodě výuky mluvení neuznával postup podle přirozeného vývoje řeči, naopak postupoval systematicky od samohlásek přes souhlásky ke krátkým slovům, které spojoval s realitou v názorném vyučování (tamtéž). Velký důraz byl kladen na to, aby si žáci uvědomovali, jak pracují mluvidla, teprve později se přecházelo k významům slov. Na základě svalových pocitů si žáci měli utvořit představu slova (Gaňo, 1943). Vatterova metoda u nás měla vliv

zejména na Moravě, učitelé ze škol v Lipníku nad Bečvou a v Ivančicích dokonce jezdili do Frankfurtu na hospitace, aby se tuto metodu naučili (Poul, 1996), zatímco „...v Praze přežívalo ze staré doby dědictví posunkové řeči...“ (Poul, 1996, s. 30). Vatterovu metodu s největší pravděpodobností přikazují také učební osnovy z roku 1919 (Gaňo, 1943).

Celkově tedy v této době převažovaly ve výuce mluvení, a tedy i čtení, metody syntetické, které postupují od jednotlivých hlásek přes slabiky ke slovům, význam slov se přidává až posléze, velký důraz je kladen na správnou výslovnost. Tyto metody přinášely mechanické učení výslovnosti hlásek a také významů jednotlivých slov, avšak na význam textu jako celku se hledělo málo nebo vůbec. Velký důraz byl naopak kladen na zvládnutí gramatiky českého jazyka, ve slabikářích z této doby nalezneme přehledy časování a skloňování.

2.2 Vyučování v první polovině 20. století

V roce 1919 byl založen *Spolek učitelů hluchoněmých v Republice československé*, v roce 1923 byl název přeměněn na *Svaz spolků učitelů hluchoněmých v Republice československé*, od stejného roku *Svaz* vydával *Revue pro vzdělávání a výchovu hluchoněmých*. Založení této instituce bylo velmi významným krokem, neboť se učitelé neslyšících začali pravidelně scházet na sjezdech, kde si vyměňovali své zkušenosti, polemizovali o vhodnosti či nevhodnosti různých metod a přístupů, navrhovali opatření pro zlepšení péče o neslyšící. V *Revue* byly publikovány novinky ve vzdělávání neslyšících z domova i ze světa, odborné články na nejrůznější témata související s hluchotou, požadavky *Spolku* na zkvalitnění školství pro neslyšící (Úvodní slovo redakce, 1923).

Velká pozornost byla věnována metodě vyučování neslyšících, zejména komunikační a vzdělávací metodě a metodě výuky mluvení, případně čtení. Objevovaly se kritiky nejednotnosti českých učitelů v názorech na vyučování, byli odsuzováni zastánci vzdělávání pomocí znaků (Kolář, 1924). Tzv. syntetická metoda byla postupně nahrazována tzv. metodou mateřskou (srov. Gaňo, 1943; Zajíc F., 1925). Objevily se názory, že je zbytečné „*děti mořiti cvičením slabik nebo slov uměle vytvořených..., která nemají k dítěti žádného vztahu, ba snad ani žádného smyslu.*“ (Zajíc F., 1925, s. 42). Malý (1934, s. 23) to později ve svých úvahách v *Revue* hodnotí následovně: „*Vatřův žák přečetl vše, co jej naučili vyslovit, Malischův žák dovedl vyslovit vše, co přečetl.*“ Tzv. mateřská metoda vycházela z Malischovy metody (viz kap. 1.2.2.1 *Globální metoda ve výuce neslyšících žáků*), někdy jsou tyto dva názvy ztotožňovány. Mateřská metoda byla považována za nejlepší metodu (srov. Zajíc F., 1925; Sedláček, 1925), byla i úředně předepsána v učebních osnovách z roku 1928 (Výnos

ministerstva školství a národní osvěty ..., 1928). Pouze u žáků *slabě nadaných* bylo možné používat tzv. *psací metody*¹⁰, u žáků s *nejnižší duševní úrovní* se mohly používat i znaky a prstová abeceda (tamtéž).

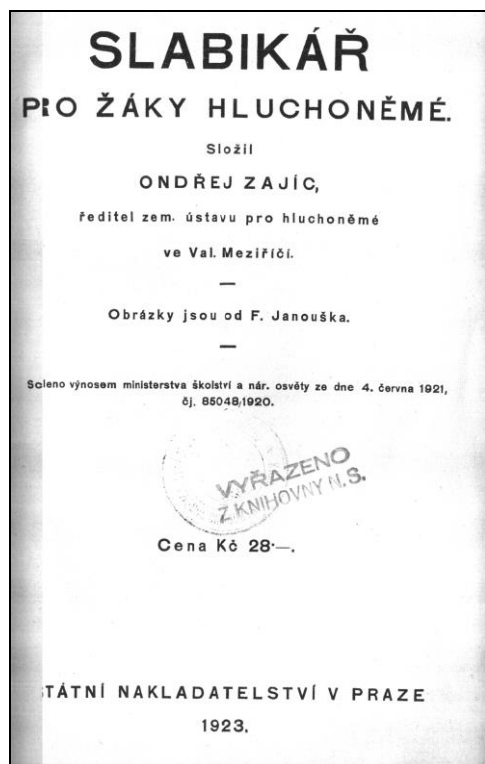
V těchto osnovách byl také jasně stanoven obecný cíl výuky neslyšících: „*Účelem školy pro hluchoněmé jest vychovat z dítěte hluchoněmého mravní osobnost, poskytnouti mu podle schopností obecného vzdělání a naučiti je mluvit řečí hlasitou.*“ (tamtéž, s. 383). Tomuto cíli byla podřízena i výuka čtení. Hlavním vyučovacím předmětem ve školách pro neslyšící byl *vyučovací jazyk*, který měl pět částí: *tvoření řeči, rozhovory, čtení, mluvnice a pravopis, sloh*. V prvním ročníku se však vyučovalo pouze *tvoření řeči* a *rozhovorům*, a to po sedmi hodinách týdně. Cílem bylo „*Ve tvoření řeči docíliti srozumitelné výslovnosti všech hlásek v přirozených mluvních celcích i v jednotlivých částech. Porozuměti odezíráním s úst jednoduchému mluvnímu celku i jeho části.*“ (tamtéž, s. 388). Čtení se začalo vyučovat až ve druhém ročníku po jedné nebo dvou¹¹ hodinách týdně.

Z toho můžeme usoudit, že slabikáře vlastně nebyly ani podle osnov určené k výuce čtení, nýbrž mluvení. To potvrzuje i Ondřej Zajíc¹² v *Methodických poznámkách k slabikáři pro hluchoněmé* (Zajíc O., 1923a), v nichž můžeme přímo nalézt informaci, že *Slabikář* (Zajíc O., 1923b) (obr. č. 4) byl určen pro první třídu a že jeho cílem je doplnit výuku výslovnosti jednotlivých hlásek a napomoci tak k tomu, aby se u žáků docílilo výslovnosti „*...seč možno přirozené, jasné a srozumitelné a za přiměřené výšky hlasové, bez nelibých pazvuků a nevkusných pohybů ve tváři i ostatních částech těla.*“ (Zajíc O., 1923a, s. 8). V Zajícově *Slabikáři* (1923b) je již patrný vliv tzv. mateřské metody. Vůbec se v něm neobjevují cvičení na čtení (výslovnost) slabik či shluků hlásek, od písmen (hlásek) se přechází rovnou ke slovům a k jejich významu, použitá metoda výuky čtení se nejvíce blíží globální metodě.

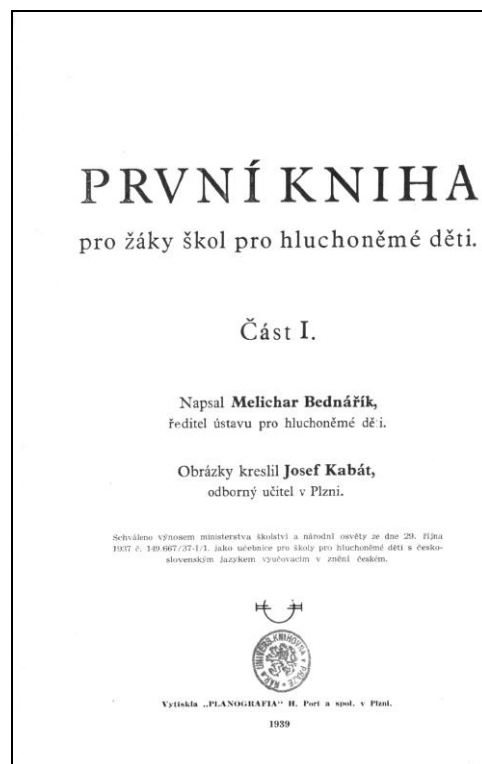
¹⁰ Psací metoda byla založena na tom, že se žáci učili mluvit a odezírat pomocí čtení a psaní, při výuce se vycházelo od psaných textů. V praxi to mohlo vypadat tak, že učitel ukázal žákům předměty, napsal na tabuli jejich jména a učil žáky spojovat slova s předměty (Výmola, 1929). Výmola (tamtéž) tuto metodu považuje za méněcennou, zdlouhavou a nepohodlnou, a tedy vhodnou jen pro ty žáky, u kterých by nebylo vůbec možné používat mluvení, této metodě také klade za vinu vznik prstové abecedy.

¹¹ Počty hodin uvedené v osnovách se lišily podle toho, jak byly ročníky spojené do vyučovacích tříd.

¹² Ondřej Zajíc byl prvním předsedou *Svazu spolků učitelů hluchoněmých* a ředitel ústavu ve Valašském Meziříčí.



Obr. č. 4 Slabikář pro žáky hluchoněmé (Zajíc, O., 1923b, titul).



Obr. č. 5 První kniha pro žáky škol pro hluchoněmé děti (Bednařík, 1937 – 1940, 1. díl, titul).

Z tohoto období jsme neobjevili jiný slabikář než Zajícův, ale je tu ještě jedna učebnice, kterou můžeme považovat za učebnici prvopočátečního čtení. Jde o trojdílnou *První knihu pro žáky škol pro hluchoněmé děti* (obr. č. 5), kterou vydal v letech 1937 až 1940 Melichar Bednařík, ředitel plzeňského ústavu. Tato učebnice je určena k výuce správné výslovnosti, ale také „... pro nacvičování slovních pojmů i pro počátky a naučení čtení“ (Bednařík, 1937, *Několik poznámek*). Bednařík vidí proces učení se mluvit komplexně, nejde jen o správnou výslovnost, ale zejména o to, vytvořit k představám pojmů a obrazů také „... představy písma a pohybů artikulačních...“ (tamtéž). V *První knize* se vůbec neobjevují samostatná písmena ani slabiky, nová písmena (hlásky) jsou vyučována pomocí celých slov, jejichž význam je vysvětlen obrázky. Domníváme se tedy, že jde o postupy globální metody výuky, vliv zde jistě měla v té době užívaná mateřská metoda.

2.3 Vyučování po roce 1948

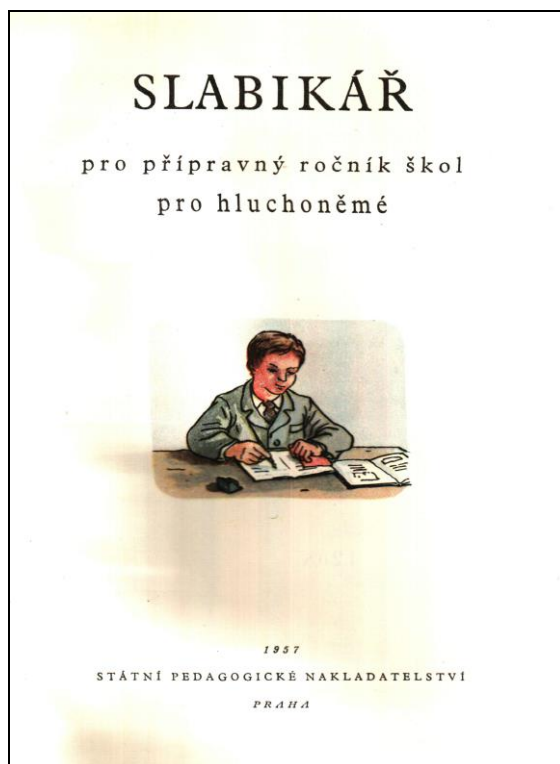
S nástupem komunismu se změnil systém školství. V roce 1948 byl vydán nový školský zákon¹³, školy byly zestátněny, metody vzdělávání měly být jednotné. Pro výuku čtení všech žáků byla odmítnuta globální metoda, podle které postupoval tehdy údajně rozšířený slabikář

¹³ Zákon č. 95/1948 Sb., o základní úpravě jednotného školství.

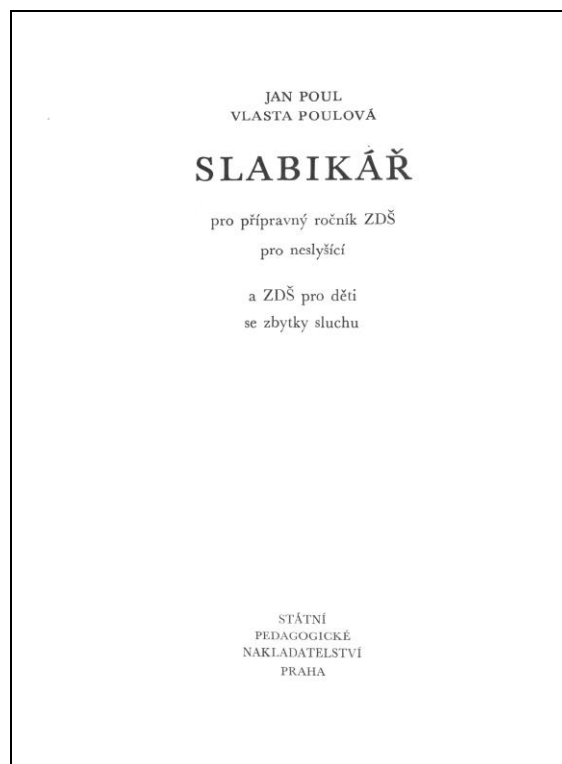
Doma a ve škole (první vydání Jungbauer, 1936) (Usnesení předsednictva ÚV KSČ o učebnicích pro národní a střední školy, 1951), a objevil se požadavek na nový a lepší slabikář, který by se opíral o „nejlepší zkušenosti sovětských i našich učitelů počátečního čtení“ (tamtéž, s. 13). Zatímco v předchozích etapách metodika vzdělávání čerpala z různých vzorů, ať už z dřívějších způsobů vzdělávání nebo ze zahraničních zdrojů, nyní byla jasně stanovena autorita: metody používané v Sovětském svazu. Pro čtení to byla metoda analyticko-syntetická, kterou rozpracoval tým pedagogů pod vedením Jarmily Hřebejkové (Křivánek – Wildová, 1998).

Zatímco reakce na potřebu nových slabikářů pro běžné školy byla vcelku rychlá¹⁴, první nový slabikář pro neslyšící vyšel až v roce 1957 (Štejgerle, 1957) (obr. č. 6). Podle čeho se žáci učili číst do té doby, zůstává nezodpovězenou otázkou. Možná podle slabikářů pro slyšící děti, možná podle nějakých starších slabikářů nebo učebnic. V roce 1975 vyšel nový slabikář, podle kterého se vyučovalo až do 90. let 20. století. Původní název *Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytky sluchu* (Poul – Poulová, 1975) (obr. č. 7) byl již od druhého vydání změněn na *Slabikář pro 1. ročník základních škol pro neslyšící a základních škol pro děti se zbytky sluchu* (Poul – Poulová, 1982), poté vyšel pod stejným názvem ještě v letech 1984, 1986, 1990 a 1991. Ke změně názvu došlo v důsledku změny systému primárního vzdělávání neslyšících (srov. Hrubý, 1997).

¹⁴ První analyticko-syntetickou učebnicí čtení byla *První čítanka* z roku 1951, kterou zpracovala komise pro elementární čítanku při Výzkumném ústavu pedagogickém J. A. Komenského v Praze (*První čítanka*, 1951). V roce 1954 k ní vyšla *Živá abeceda*, podle které se vyučovalo v průběhu první fáze přípravy na čtení (Chlup, 1954). V roce 1957 potom vyšel dvousvazkový *Slabikář* (Hřebejková, 1957), na který navazovala jeho další vydání. Tento slabikář sloužil českému školství skoro dvacet let, v roce 1972 vyšel nový *Slabikář* (Hřebejková, 1972), 1976 pak ještě jeden nový (Hřebejková, 1976), který byl formálně druhým dílem nové *Živé abecedy* (*Živá abeceda*, 1976).



Obr. č. 6 *Slabikář pro přípravný ročník škol pro hluchoněmé* (Štejgerle, 1957, titul).



Obr. č. 7 *Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytky sluchu* (Poul – Poullová, 1975, titul).

Žáci se měli naučit číst metodou analyticko-syntetickou, avšak v počátcích výuky se připouštělo i použití globální metody (Učební osnovy pro 1. až 5. ročník základní školy pro neslyšící a základní školy pro děti se zbytky sluchu, 1978). Podle Poula a Poullové (1975a) dochází k analýze slov zpočátku spontánně, protože děti už od mateřské školy čtou slova globálně. Také se zde doporučuje používat daktyl¹⁵ již od nízkého věku dětí, protože přispívá k dovednosti analýzy slov, někdy je však analýza odmítána, protože pro žáky může být jednodušší naučit se větu jako ustálenou frází a nezabývat se jednotlivými prvky (Poul – Poullová, 1975a). Usuzujeme tedy, že syntetické postupy jsou ve vyučování neslyšících potlačeny, převažuje spíše analýza. Zároveň jsou ve slabikářích z tohoto období (Poul – Poullová, 1975 a Štejgerle, 1957) patrné i prvky globální metody (viz kap. 3.6.2 *Použité postupy a metody* a 3.7.2 *Použité postupy a metody*).

Úkolem škol pro neslyšící bylo stejně jako v předchozích obdobích naučit žáky dorozumět se mluveným jazykem. Důraz byl kladen na tvoření a rozvíjení řeči, dále na správnou výslovnost, odezírání, rozvoj slovní zásoby, čtení a psaní (Učební osnovy základní devítileté školy pro neslyšící, 1961). Znakový jazyk byl jednoznačně odmítán pro svou údajnou agramatičnost (tamtéž), mohla být využívána pouze prstová abeceda. Čtení mělo tedy

¹⁵ Podle Poula a Puldy (1969, s. 7) se jako daktyl (daktylní znaky) chápou „*vjemy kinestetické a pocity svalové v ruce*“, daktylem se zpravidla rozumí prstová abeceda (srov. Krahulcová, 2003).

danou funkci – spolu s prstovou abecedou a elektroakustickými zesilovači bylo podpůrným prostředkem pro výuku mluvení (tamtéž). Teprve na druhém místě se uvádí důležitost čtení s porozuměním (tamtéž).

Učebnice prvopočátečního čtení se neměly vůbec zabývat gramatikou českého jazyka (Učební osnovy pro 1. až 5. ročník základní školy pro neslyšící a základní školy pro děti se zbytky sluchu, 1978), to byl úkol až učebnic pro vyšší ročníky. Ve vyšších ročnících se používaly učebnice českého jazyka *Základy řeči*, které měly vždy několik dílů, zde uvádíme pouze první díly a pouze první vydání. První, *Základy řeči: učebnice jazyka českého pro 1. postupný ročník škol pro hluchoněmé*, vyšly v roce 1956 (Konečný – Štejgerle), další, *Základy řeči pro 1. ročník základních devítiletých škol pro neslyšící a základních devítiletých škol pro děti se zbytky sluchu*, v roce 1966 (Poul – Pulda – Konečný).

Na okraj zmíníme také učebnice prvopočátečního čtení pro nedoslýchavé žáky. Je to jednak *Slabikář pro 1. ročník základní školy pro nedoslýchavé* (Hořejší, 1982a), jednak *Živá abeceda pro 1. ročník základní školy pro nedoslýchavé* (Hořejší, 1982b).

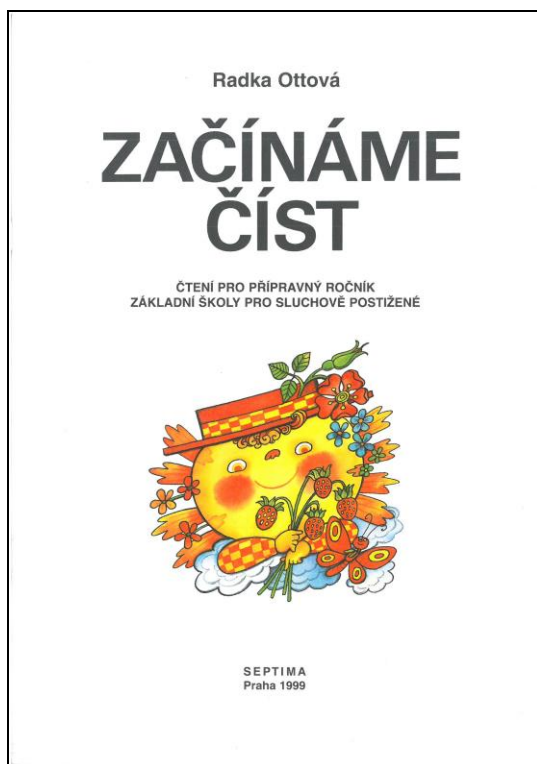
2.4 Vyučování po roce 1989

Nahlédneme-li do porevolučních osnov (Učební dokumenty základní školy pro sluchově postižené, přípravný – 4. ročník, 1993), konstatujeme, že z hlediska metody výuky čtení nepřináší žádnou velkou změnu. I v těchto osnovách je cílem vyučování čtení naučit žáky „zvládnout techniku analyticko-syntetického čtení“ (tamtéž, s. 11), v počátcích se také připouští globální metoda. Změnu spatřujeme snad jen v tom, že se doporučuje rozvíjet „znakovou řeč“ jako prostředek rozumového poznání a pomůcku pro vysvětlování pojmů (tamtéž).

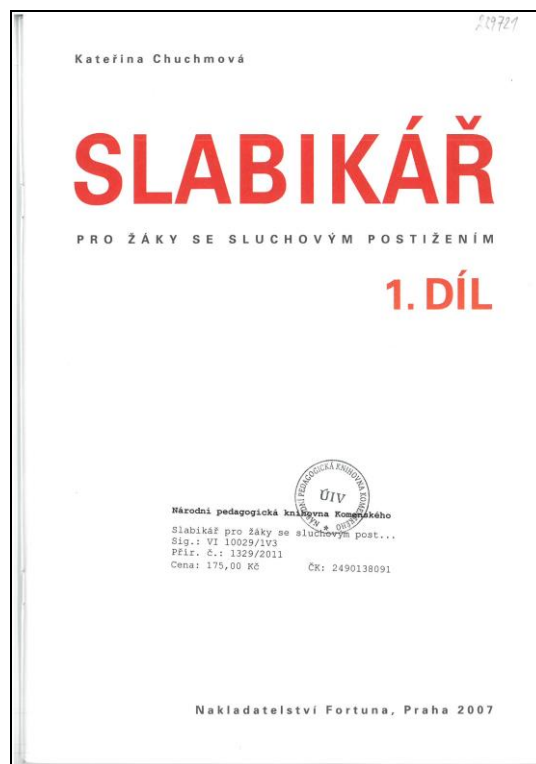
Celkové uvolnění poměrů však přineslo možnost čerpat z nových zdrojů, a tak se k nám po roce 1989 dostala tzv. mateřská reflexivní metoda, podle které se vyučovalo a snad dosud vyučuje ve škole pro sluchově postižené žáky v Ivančicích (Hudáková, 2008). Je to metoda, která navazuje na tzv. globální metodu a na tzv. mateřskou metodu (viz kap. 1.2.2 *Globální metoda*), jejím hlavním představitelem je Holanďan Antonius van Uden (Hudáková, 2008). Tato vzdělávací a komunikační metoda je zaměřená na výuku psaného i mluveného jazyka, velký důraz je kladen na čtení a psaní, předpokládá se, že mluvení a psaní je na sobě závislé (tamtéž). Podle našich informací k této metodě nevyšly žádné učebnice.

Dalším „novým“ přístupem byla v 80. a 90. letech tzv. totální komunikace (Poul, 1996). V Plzni pak vzniklo centrum, kde se vytvářely výukové videoprogramy a k nim pracovní listy, aplikující právě tento přístup (Hudáková, 2008). Tyto videoprogramy do seznamu

popisovaných učebnic nezařazujeme, protože je neshledáváme učebnicemi prvopočátečního čtení, jde spíše o učebnice českého jazyka. Pro žáky vzdělávané pomocí přístupu tzv. totální komunikace je určena též učebnice R. Ottové *Začínáme číst* (1999) (obr. č. 8). Autorka sama v předmluvě uvádí, že na tuto učebnici je možné navázat právě plzeňskými videoprogramy (Ottová, 1999). Přístup *totální komunikace* se zde projevuje tím, že některá slova jsou zde vyjádřena obrázky, které mají zastupovat znaky (tamtéž), dochází tedy k mísení dvou jazyků, což ovšem nemůže v textu fungovat, protože oba jazyky mají odlišné gramatické struktury (viz kap. 3.8 Ottová, R. *Začínáme číst. Čtení pro přípravný ročník základní školy pro sluchově postižené*. 1999.). Z hlediska metody čtení shledáváme, že v tomto slabikáři se realizuje analyticko-syntetická metoda v největším rozsahu v porovnání s ostatními učebnicemi prvopočátečního čtení pro neslyšící.

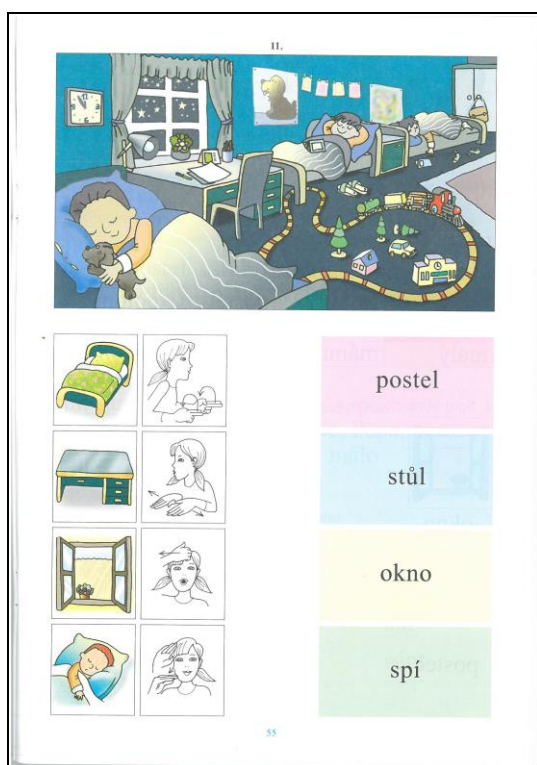


Obr. č. 8 *Začínáme číst* (Ottová, 1999, titul).

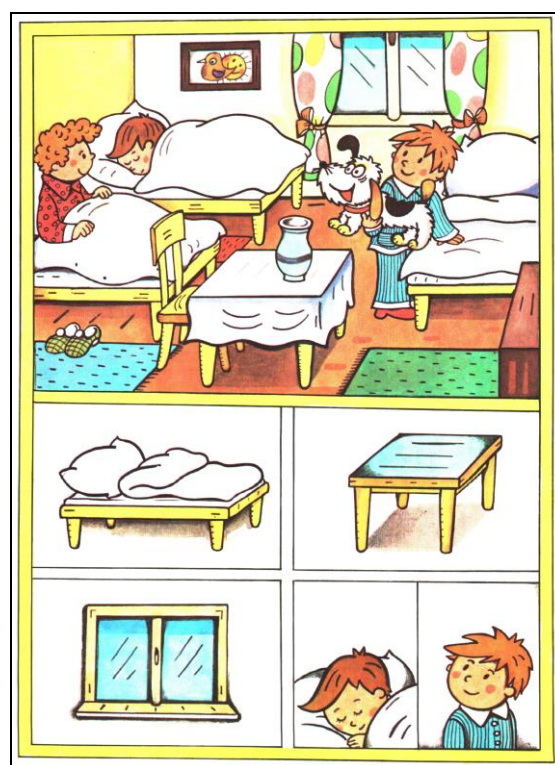


Obr. č. 9 *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením* (Chuchmová, 2007, titul).

Ani nejnovější slabikář K. Chuchmové (2007) (obr. č. 9) nepřináší z hlediska metodických postupů do vzdělávání neslyšících příliš mnoho nového. Téměř kopíruje slabikář Poula a Poulové (1975) z hlediska témat, metodických postupů i celkové koncepce. I použité texty a obrázky jsou si velice podobné. Jako příklad uvádíme stranu 55 1. dílu ze slabikáře Chuchmové (2007) (obr. č. 10) a stranu 11a ze slabikáře Poula a Poulové (1975) (obr. č. 11).



Obr. č. 10 Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (Chuchmová, 2007, s. 55, 1. díl).



Obr. č. 11 Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytky sluchu (Poul – Poullová, 1975, s. 11a).

Rozdíl mezi těmito učebnicemi je v tom, že novější slabikář používá kromě vysvětlujících obrázků také znaky českého znakového jazyka, kromě písmen psaných latinkou také písmena jednoruční a dvouruční prstové abecedy a mísí jednotlivé systémy dohromady. Cvičení v novém slabikáři jsou různorodější, zábavnější, jsou zde i cvičení na gramatiku češtiny. Další odlišnost je v tom, že tento novější slabikář není zároveň učebnicí prvopočátečního psaní, tak jako tomu je u slabikáře J. Poula a V. Poullové (viz kap. 3.7.1 *Popis učebnice*). Novější učebnice také pracuje s větší slovní zásobou, má větší rozsah a jsou k ní dvě výuková CD s dalšími materiály.

Bohužel jsme neobjevili žádné současné práce z českého prostředí, které by se zabývaly metodikou výuky čtení a přinášely by nové náhledy na problematiku. Snad jedinou prací jsou Metodické pokyny ke slabikáři K. Chuchmové (Slabikář pro žáky se sluchovým postižením, 2008, [CD 1], s. 298–309), ty však neobsahují žádné nové poznatky či postupy, spíše, jak již bylo naznačeno výše, Chuchmová ve svých postupech navazuje na metody druhé poloviny 20. století.

3 Popis učebnic prvopočátečního čtení pro neslyšící

V této části práce popisujeme učebnice prvopočátečního čtení pro neslyšící žáky zmíněné v předchozí kapitole (viz kap. 2 *Historie vyučování čtení neslyšících žáků*), tedy celkem devět učebnic.

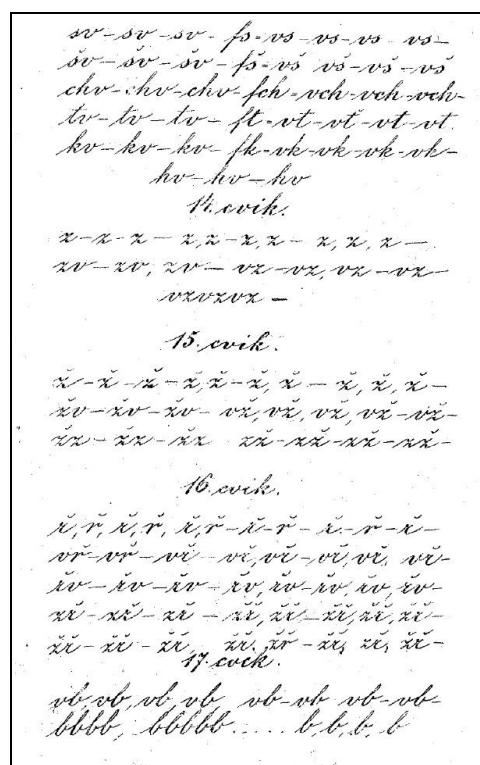
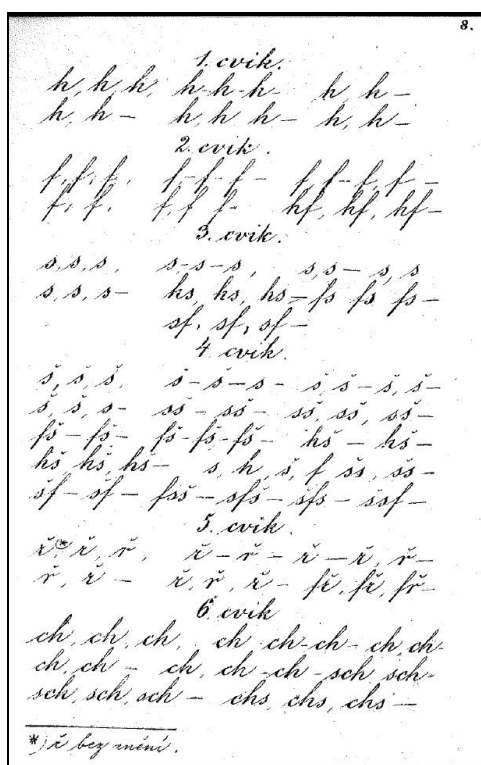
Popis každé učebnice je rozdělen do dvou částí, ve kterých se zaměříme na to, jak je učebnice vystavěna formálně a co je jejím obsahem. V první části nazvané popis učebnice obecně charakterizujeme, jaké má učebnice části, jak jsou zaměřena jednotlivá cvičení, jak probíhá výuka písmen (hlásek) a v jakém jsou pořadí. Kromě toho také popisujeme grafickou stránku, použité písmo, jak jsou využity obrázky a jaká je jejich funkce pro výuku čtení. Druhá část popisu je pojmenována *použité postupy a metody*, v ní popisujeme učebnici z hlediska obsahu, zaměřujeme se zejména na slovní zásobu a použité postupy a metody. Všímáme si, jaké jsou cíle výuky čtení, jaké jsou možnosti práce s texty, upozorňujeme na některé zvláštnosti, které se v těchto učebnicích vyskytují. Také zmiňujeme, jak se realizuje výuka českého jazyka, zejména výuka slovní zásoby a gramatiky.

3.1 KOŤÁTKO, Václav. Slabikář pro žáky hluchoněmé: s použitím Hillových obrazů. 1871.

3.1.1 Popis učebnice

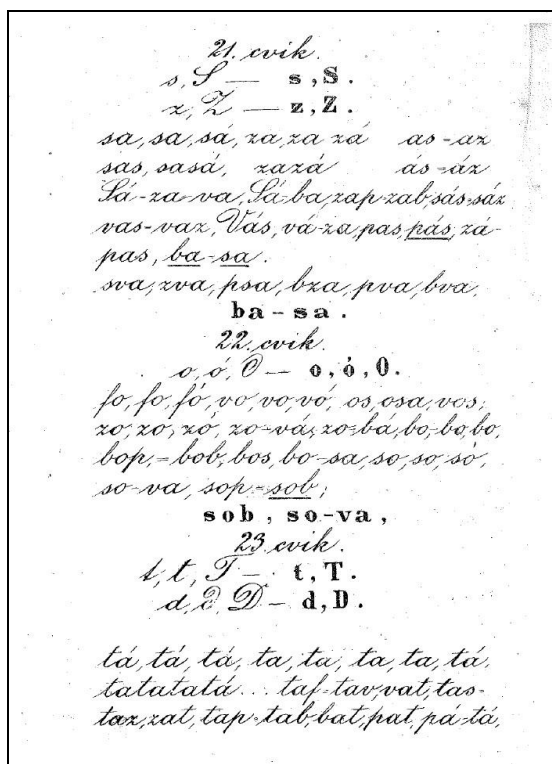
Tato učebnice obsahuje 41 *cviků*, které jsou zaměřeny na výuku výslovnosti jednotlivých hlásek spojenou se čtením odpovídajících písmen. Zpočátku se postupuje od jednotlivých souhlásek ke shlukům hlásek, později se přechází ke skládání slov (*pá, papá, baba, bába, páv* – s. 7). V prvním *cviku* (obr. č. 12) se objevuje pouze písmeno *h* (s. 3), ve druhém *cviku* je to *f* a první hlásková skupina *hf* (tamtéž). Ve třetím *cviku* se přidává *s* a skupiny *sš, fš, hš, šs, šf, fsš, sfš, šfs, šsf* (tamtéž). Nepředpokládáme, že žáci byli nuceni vyslovovat tyto hláskové skupiny, protože jsou nevyslovitelné. Domníváme se, že hlásky se vyslovovaly samostatně, ačkoliv byly zapsány ve skupině, nebo byly vyslovovány názvy hlásek.

V podobném duchu pokračují *cviky* 4 až 17 (s. 3–7) (obr. č. 13), tyto *cviky* jsou napsány malým tiskacím písmem a jde pouze o souhlásky. Pořadí souhlásek je následující: *h, f, s, š, ř, ch, p, t, d, c, č, ť, k, v, z, ž, b*. Hlásky nejsou uvedeny v pořadí od nejlehčího k nejtěžšímu, ale autor sám v *Připomenutí* (s. 2) uvádí, že „*jest radno, aby na začátku z celé abecedy vštěpovaly se do paměti žáka ony hlásky, jež bez obtíže hned nápodobní*“.

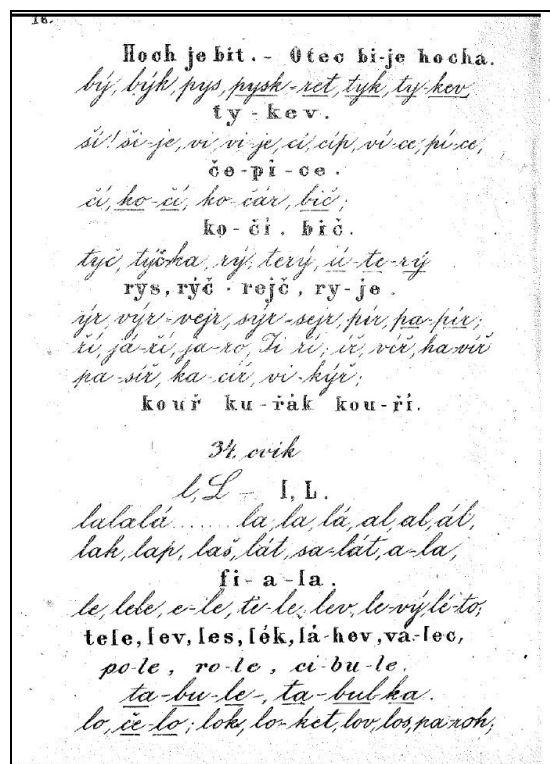


Obr. č. 12 Slabikář pro žáky hluchoněmé (Koťátko, 1871, s. 3). Obr. č. 13 Slabikář pro žáky hluchoněmé (Koťátko, 1871, s. 6).

Cviky 18–39 (s. 7–21) jsou uvedeny vždy malým a velkým písmenem, jak psacím, tak tiskacím, ve slabikách i slovech se přistupuje i k velkým psacím a velkým a malým tiskacím písmenům. Pořadí písmen (hlásek) v této části slabikáře je následující: *a, á, f, v, p, b, s, z, o, ó, t, d, š, ž, ch, h, k, u, ú, ů, c, č, e, é, r, ř, i, í, y, ý, j, l, m, n, t, d', ň*, přičemž odpovídající si znělé a neznělé hlásky jsou v jednom cvičení. Ve cvičení 18 (s. 8) (obr. č. 14) se objevuje první samohláska *a*. Zároveň se díky samohláskám objevují i první slabiky (nepočítáme-li za slabiky některé shluky souhlásek), ve formě konsonant – vokál jako *vá, fa, pa* (s. 8), ale také slabiky typu vokál – konsonant jako *áf, áp* (tamtéž), později i složitější. I dále jsou ve cvičeních slabiky a shluky hlásek, poté jednoduchá slova. Ta jsou většinou zapsána s pomlčkou mezi slabikami, některá jsou zvýrazněna podtržením (např. *pás, ba-sa, sob* – s. 8) nebo napsaná tiskacím písmem, a tak zvýrazněna ve zbylém textu napsaném psacím písmem (např. *pa-ta, bo-ta, vo-da ...* - s. 9). Ve cviku 29 (s. 12) je první slovní spojení, *uč se*, dále se slovní spojení objevuje až ve cviku 32 (*pekař peče* – s. 14), první věta a zároveň souvislejší text potom ve cviku 33 (*Hoch je bit. Otec bije hocha.* – s. 16) (obr. č. 15).



Obr. č. 14 Slabikář pro žáky hluchoněmé (Koťátko, 1871, s. 8).



Obr. č. 15 Slabikář pro žáky hluchoněmé (Koťátko, 1871, s. 16).

Cvik 40 (s. 22–23) procvičuje slabiky vě, pě, bě, mně, mě; cvik 41 (s. 23) slabiku *dm* (ve slově *sedm*) a výslovnost vybraných základních číslovek. Strana 24 je nadepsána *Kolik?* a věnuje se číslovkám a dnům v týdnu.

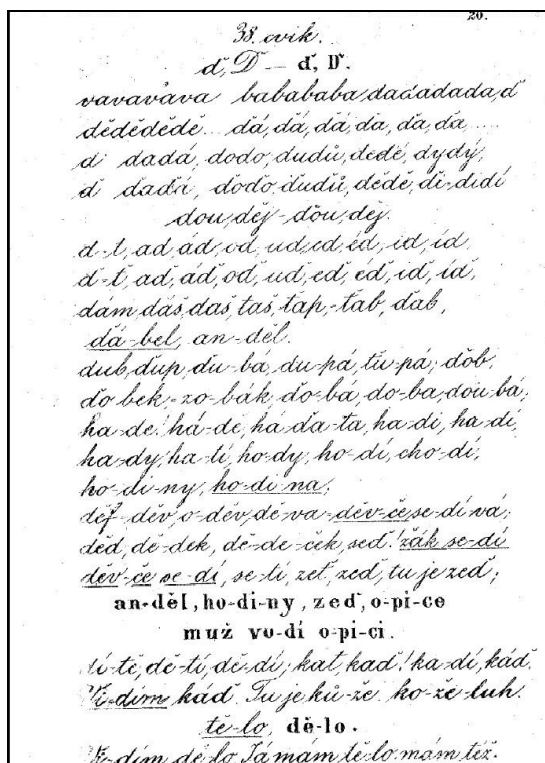
V tomto slabikáři nejsou žádné obrázky, slabikář je rukopisem, psací písmo je psáno ručně, tiskací nejspíše podle šablony.

3.1.2 Použité postupy a metody

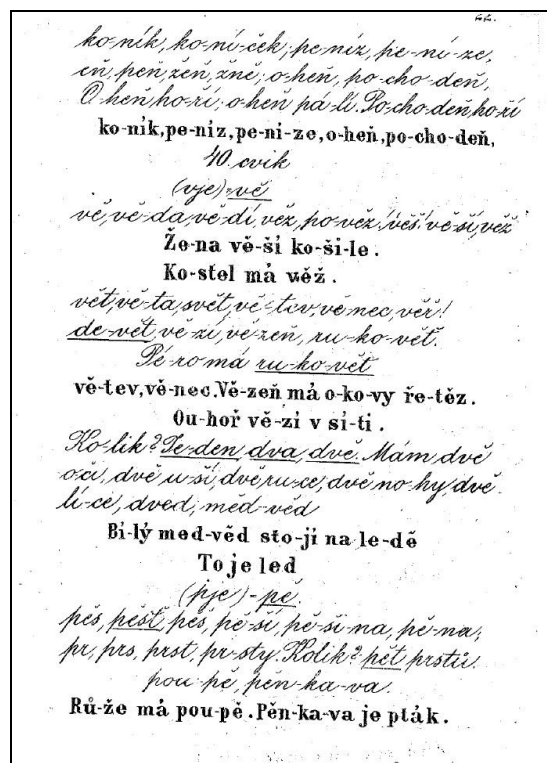
Tento slabikář je zaměřen zcela jednoznačně na výuku mluvení. Většina textů v tomto slabikáři jsou jen nesmyslné shluky hlásek. Ve slabikáři není ani jeden obrázek, objeví-li se slova nebo věty, jejich významy nejsou nijak vysvětlovány (výjimkou je uvedení některých synonym, například na straně 16 je to *pysk=ret* nebo na straně 20 *dě-va=děv-če*) (obr. č. 16).

Můžeme si také povšimnout, že ve slabikáři je zohledněna výslovnost. Slova a slabiky, v nichž souhláska na finální pozici ztrácí znělost, nebo slova a slabiky, v nichž dochází k asimilaci znělosti, jsou nejprve přepsána tak, jak se vyslovují, až posléze tak, jak se píše (např. na straně 7 čteme: *ap=ab, áp=áb, bap=bab, páf=páv, fpá=vpá*; podobně na straně 8 *as=az, zap=zab, bop=bob, sop=sob, ...*) (obr. č. 14). Je patrné, že cílem slabikáře je naučit žáky mluvit a správně vyslovovat. S významy slov se nepracuje téměř vůbec, naopak jsou žáci spíše mateni tím, že slova se vyskytují uprostřed různých skupin hlásek, pouze

některá slova jsou odlišena zvýrazněním (viz výše). Práce s texty je zde naprosto zanedbána, texty nejsou delší než pár vět (nejdelším souvislým textem je text ze strany 21: *Tu je ra-kev. Vidím ra-kev. Tam le-ží tě-lo, o-no ne-má du-še.*), navíc se v jejich okolí vyskytují nesouvisející slova a skupiny hlásek, což muselo žáky také velice mást. Jako příklad uvádíme odstavec ze strany 22: *Kolik? Jeden, dva, dvě. Mám dvě o-či, dvě u-ši, dvě ru-ce, dvě no-hy, dvě lí-ce, dved, med-věd.* (obr. č. 17)



Obr. č. 16 Slabikář pro žáky hluchoněmé (Kořátko, 1871, s. 20).



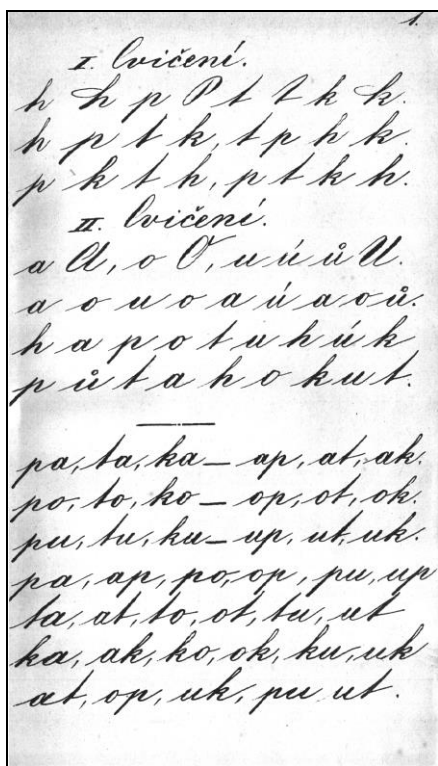
Obr. č. 17 Slabikář pro žáky hluchoněmé (Kořátko, 1871, s. 22).

Ve slabikáři se také objevuje zajímavý postup, jak se žáci učí číst (vyslovovat) některá slova. Začíná se nějakou slabikou obsaženou ve slově, pak se k ní postupně přidávají další hlásky, cvičí se i části slova jednotlivě, až vznikne celé slovo. Například na straně 12 čteme: *ouk, vouk, pa-vouk; out, hout, ko-hout, kou-ká* nebo na straně 17: *lí, ze-lí, lis, li-li-e, ír, líř, ta-líř; ár, lář, ko-lář,* Tento postup připomíná Petrákovu metodu (viz kap. 1.1.1 *Přehled syntetických metod*), Petrák však vydal svou učebnici prvopočátečního čtení až v roce 1896, tedy 25 let po vydání Kořátkova slabikáře. Můžeme se domnívat, že jde o postupy, které byly na konci devatenáctého století pro výuku čtení běžné, bylo to období, kdy převažovala výuka podle metod syntetických, žáci se tedy učili spíše mechanickému nácviku čtení. Kořátkův postup také koresponduje se zásadami F. M Hilla (viz kap. 2.1 *Vyučování v 19. a na počátku 20. století*). Co přesně však znamená část titulu *S použitím Hillových obrazů*, se nám bohužel nepodařilo zjistit.

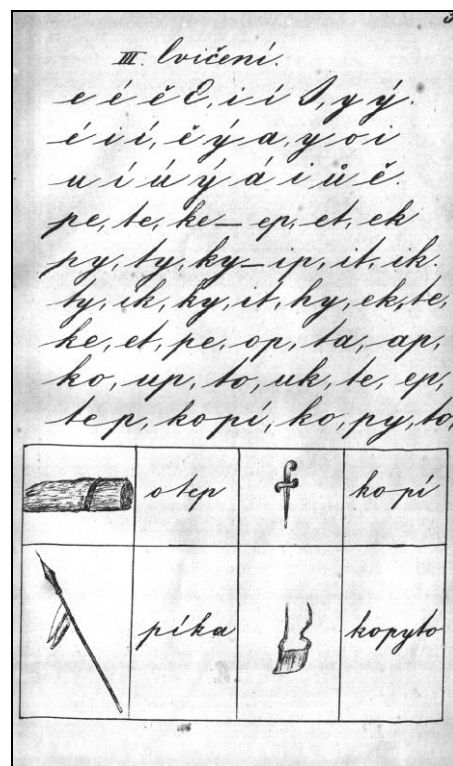
3.2 VALÍČEK, Jan. První čítanka pro hluchoněmé. 1872.

3.2.1 Popis učebnice

V první části čítanky (s. 1–35) nalezneme 25 cvičení, která jsou zaměřená na výuku čtení a výslovnost hlásek, slabik a slov. První cvičení (s. 1) (obr. č. 18) obsahuje tři řádky, na kterých se střídají písmena *h*, *p*, *t* a *k*, a to psací jak malá, tak velká. Druhé cvičení (s. 1–2) je zaměřené na samohlásky *a*, *o* a *u* (krátké i dlouhé), opakují se v něm písmena z prvního cvičení. Dále jsou zde první slabiky, shluky hlásek a slova složená z předcházejících písmen. První slova (například *pata*, *páka*, *hák*, *kat*, ... – s. 2) jsou doplněna tabulkou. V té jsou některá znovu zapsána a vedle nich jsou nakresleny jednoduché obrázky odpovídající významem. Třetí cvičení (s. 3) (obr. č. 19) je obdobné, zaměřuje se také spíše na samohlásky.



Obr. č. 18 První čítanka pro hluchoněmé (Valíček, 1872, s. 1).



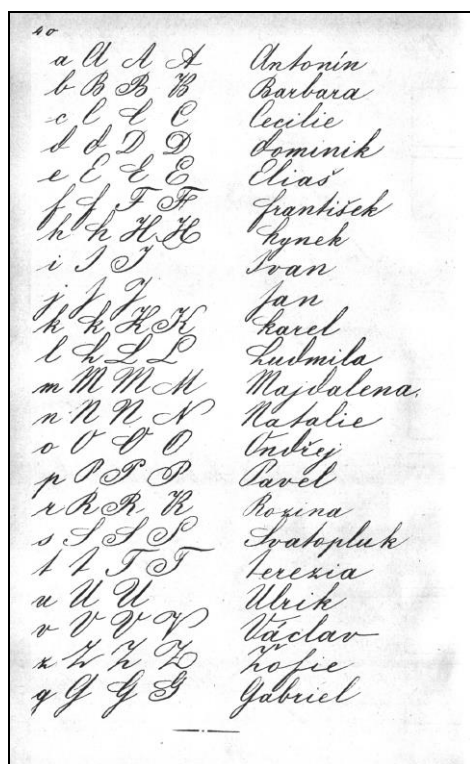
Obr. č. 19 První čítanka pro hluchoněmé (Valíček, 1872, s. 3).

Cvičení IV. až XIX. jsou si podobná – vždy je uvedeno nové písmeno či písmena, následuje několik řádků písmen, slabik, slov, výjimečně slovních spojení (např. na straně 28 spojení *voda víří* nebo *tesař tesá*, na straně 29 spojení *zima mizí* atd.). Některá cvičení jsou doplněna také oddílem na procvičování nějaké konkrétní slabiky, například na straně 24 je procvičována slabika *pr* a dále slabiky *br* a *tr*. Ve všech cvičeních se objevuje tabulka s obrázky, podobná těm z druhého a třetího cvičení.

Pořadí písmen (hlásek) je v učebnici následující: *h*, *p*, *t*, *k*, *a*, *o*, *u*, *ú*, *ů*, *e*, *é*, *i*, *í*, *y*, *ý*, *ě*, *ou*, *j*, *f*, *v*, *s*, *š*, *ch*, *b*, *d*, *l*, *m*, *n*, *r*, *ř*, *z*, *ž*, *c*, *č*, *ň*, *ť*, *ď*.

Cvičení XX. až XV. jsou zaměřena na písmeno *ě* a slabiky *di*, *ti*, *ni*. K procvičení jsou zde slova, slovní spojení a věty, obrázků je již poskrovnu.

Zbytek čítanky již není zaměřen na výuku prvopočátečního čtení, proto uvádíme jen stručný popis. Objevují se zde delší texty, mluvní cvičení, časté jsou tabulky s obrázky a jejich popisem, dále je zde seznam číslic (s. 36 a 87), vlastních jmen (s. 40) (obr. č. 20), barev (s. 41), dní v týdnu a měsíců (s. 82) a nejrůznější otázky a odpovědi zaměřené na výuku mluvení. Většina těchto cvičení má název *Cvičení v čtení* nebo *Úloha*, na straně 77 se podobné cvičení jmenuje *Cvičení v řeči*. Na konci učebnice na stranách 84–86 si můžeme všimnout mluvnických přehledů sloves, na poslední straně (s. 88) je přehled malé násobilky nadepsaný *množilka* (obr. č. 21).



Obr. č. 20 První čítanka pro hluchoněmé (Valíček, 1872, s. 40).

88. Množilka.

0	krát	0	jest	0	1	krát	1	jest	1	2	krát	2	jest	2	3	krát	3	jest	3
1	"	0	"	0	2	"	2	"	4	3	"	3	"	6	4	"	4	"	8
2	"	0	"	0	3	"	3	"	6	4	"	4	"	8	5	"	5	"	10
3	"	0	"	0	4	"	4	"	8	5	"	5	"	10	6	"	6	"	12
4	"	0	"	0	5	"	5	"	10	6	"	6	"	12	7	"	7	"	14
5	"	0	"	0	6	"	6	"	12	7	"	7	"	14	8	"	8	"	16
6	"	0	"	0	7	"	7	"	14	8	"	8	"	16	9	"	9	"	18
7	"	0	"	0	8	"	8	"	16	9	"	9	"	18	10	"	10	"	20
8	"	0	"	0	9	"	9	"	18	10	"	10	"	20	11	"	11	"	22
9	"	0	"	0	10	"	10	"	20	11	"	11	"	22	12	"	12	"	24
1	krát	4	jest	4	1	krát	5	jest	5	1	krát	6	jest	6	2	krát	6	jest	6
2	"	4	"	8	2	"	5	"	10	2	"	6	"	12	3	"	6	"	12
3	"	4	"	12	3	"	5	"	15	3	"	6	"	18	4	"	6	"	16
4	"	4	"	16	4	"	5	"	20	4	"	6	"	24	5	"	6	"	20
5	"	4	"	20	5	"	5	"	25	5	"	6	"	30	6	"	6	"	24
6	"	4	"	24	6	"	5	"	30	6	"	6	"	36	7	"	6	"	28
7	"	4	"	28	7	"	5	"	35	7	"	6	"	42	8	"	6	"	32
8	"	4	"	32	8	"	5	"	40	8	"	6	"	48	9	"	6	"	36
9	"	4	"	36	9	"	5	"	45	9	"	6	"	54	10	"	6	"	40
10	"	4	"	40	10	"	5	"	50	10	"	6	"	60	11	"	6	"	44
1	krát	7	jest	7	1	krát	8	jest	8	1	krát	9	jest	9	2	krát	9	jest	9
2	"	7	"	14	2	"	8	"	16	2	"	9	"	18	3	"	9	"	18
3	"	7	"	21	3	"	8	"	24	3	"	9	"	27	4	"	9	"	24
4	"	7	"	28	4	"	8	"	32	4	"	9	"	36	5	"	9	"	30
5	"	7	"	35	5	"	8	"	40	5	"	9	"	45	6	"	9	"	36
6	"	7	"	42	6	"	8	"	48	6	"	9	"	54	7	"	9	"	42
7	"	7	"	49	7	"	8	"	56	7	"	9	"	63	8	"	9	"	48
8	"	7	"	56	8	"	8	"	64	8	"	9	"	72	9	"	9	"	54
9	"	7	"	63	9	"	8	"	72	9	"	9	"	81	10	"	9	"	60
10	"	7	"	70	10	"	8	"	80	10	"	9	"	90	11	"	9	"	66

Obr. č. 21 První čítanka pro hluchoněmé (Valíček, 1872, s. 88)

Tato čítanka je výjimečná tím, že je rukopisem a objevuje se zde pouze psací písmo. Důvodem k sepsání ručně byl zřejmě nedostatek financí na jeho náklad, avšak použití pouze psacího písma mohlo být i záměrem pro to, aby se žáci naučili číst nejprve psacím písmem. Velikost písma se postupně zmenšuje, písmo i obrázky jsou černobílé.

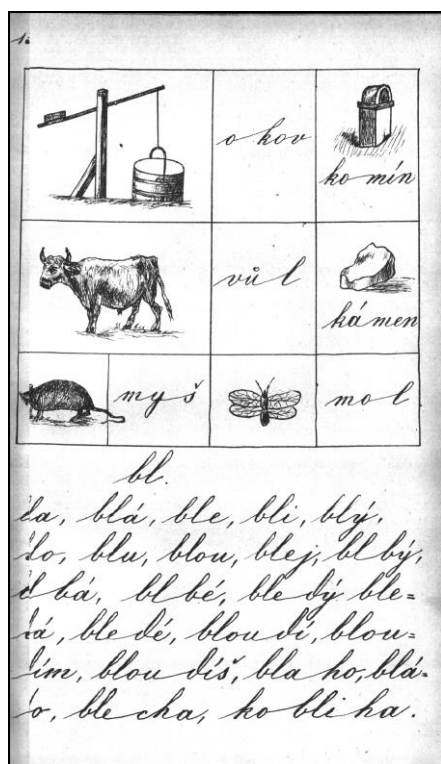
3.2.2 Použité postupy a metody

Výběr slov v této čítance není z hlediska obsahu nijak přizpůsoben dětskému čtenáři, zato jsou přizpůsobena ale z hlediska artikulace – jdou za sebou postupně podle obtížnosti na

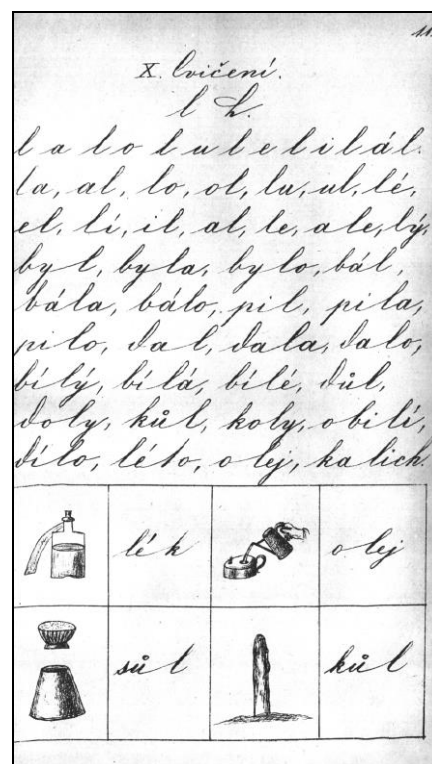
výslovnost. Také se často objevují nesmyslné shluky hlásek, které se občas vyskytují v jedné řadě se slovy, což se zdá být pro žáka velice matoucí (např. *blo, blu, blou, blej, blbý* – s. 15; nebo *chlí chlu, chlou, chlad* – s. 18) (obr. č. 22). Můžeme si však povšimnout na uvedených příkladech, že se v řádcích opakují určité shluky hlásek a mění se pouze připojené samohlásky. Metoda výuky čtení (mluvení) je tedy velice podobná metodě v Kořátkově slabikáři (1871).

Významy slov jsou v první části čítanky (tj. přibližně do strany 35) potlačeny, důraz je kladen na správnou výslovnost jednotlivých hlásek, významy slov se děti mohou učit pouze z obrázků doplňujících texty. Ve druhé části se již více pracuje se slovy a jejich významem, objevují se nejrůznější cvičení na nácvik rozhovoru.

V této učebnici také můžeme pozorovat snahu přiblížit neslyšícím žákům českou gramatiku. Kromě přehledů v závěrečné části se to projevuje už při procvičování shluků hlásek a nácviku čtení slov v první části učebnice. Objeví-li se sloveso, je ihned většinou uvedeno v tvarech pro různé jmenné rody (např. *byl, byla, bylo, bál, bála, bálo, pil, pila, pilo, ...* – s. 11) (obr. č. 23) nebo pro různé osoby (např. *hladí, hladím, hladíš, hledí, hledíš, hledím, hledá, hledáš, ...* – s. 16). V různých rodech jsou uváděna i přídavná jména (např. *plachý, plachá, plaché, pléva, planý, planá, plané, ...* – s. 21; nebo *němý hoch, nemá holka, němé dítě* – s. 33).



Obr. č. 22 První čítanka pro hluchoněmé (Valíček, 1872, s. 18).



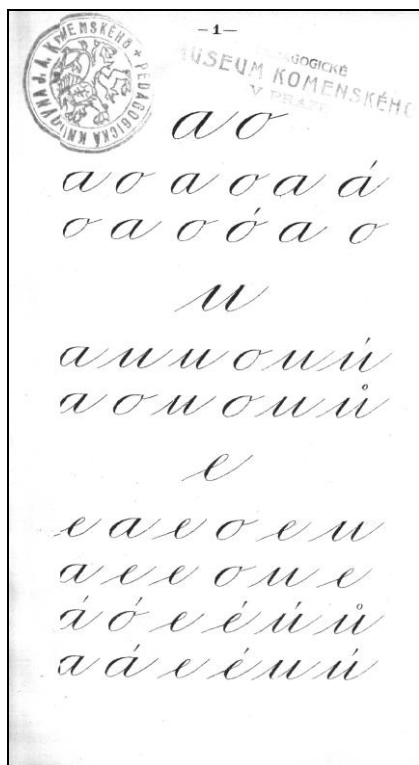
Obr. č. 23 První čítanka pro hluchoněmé (Valíček, 1872, s. 11).

3.3 BERAN, Josef. První čítanka pro žáky hluchoněmé. 1886.

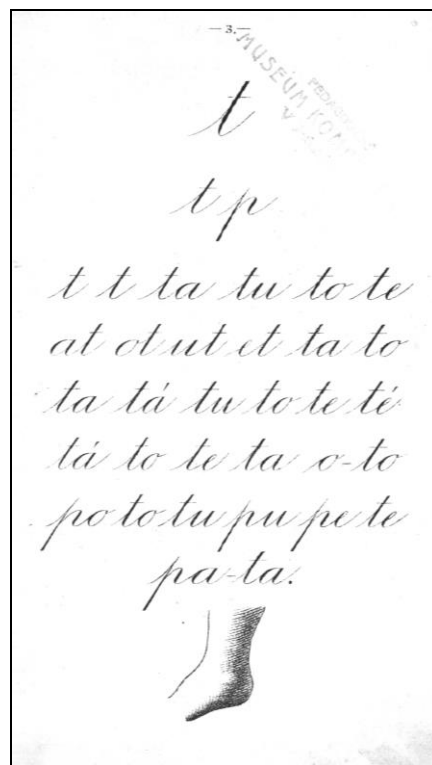
3.3.1 Popis učebnice

Tato učebnice není formálně nijak členěna, ale přesto v ní můžeme pozorovat několik různě zaměřených oddílů. Za první oddíl můžeme považovat strany 1–41, které se věnují výuce jednotlivých písmen (hlásek). Začíná se samohláskami *a, o, u* a *e* (s. 1) (obr. č. 24) včetně odpovídajících dlouhých samohlásek, na první stránce jsou pouze samostatná písmena. Na druhé straně se objevuje v záhlaví písmeno *p* a kromě jednotlivých písmen se procvičují už i slabiky, na straně 3 (obr. č. 25) se objevuje první slovo, které je zapsáno s pomlčkou mezi slabikami: *pa – ta* a je doplněno obrázkem paty. S pomlčkou jsou zapsána všechna slova v učebnici až do strany 56, odkud začínají cvičení na konverzaci, většina slov je také doplněna obrázkem. V prvním oddílu převažuje výuka nových písmen. V záhlaví je vždy uvedeno nové písmeno, pod ním jsou cvičení na čtení tohoto písmene ve shlučích hlásek, dále slova obsahující nové písmeno. Celá první část je napsaná malým psacím písmem.

Písmena (hlásky) jsou v čítance uvedena v tomto pořadí: *a, o, u, e, p, t, k, b, f, s, i, y, š, v, z, h, ou, c, č, ch, ž, j, d, l, r, m, ř, n, ě, ť, d', ň, g*.



Obr. č. 24 První čítanka pro žáky hluchoněmé (Beran, 1886, s. 1).

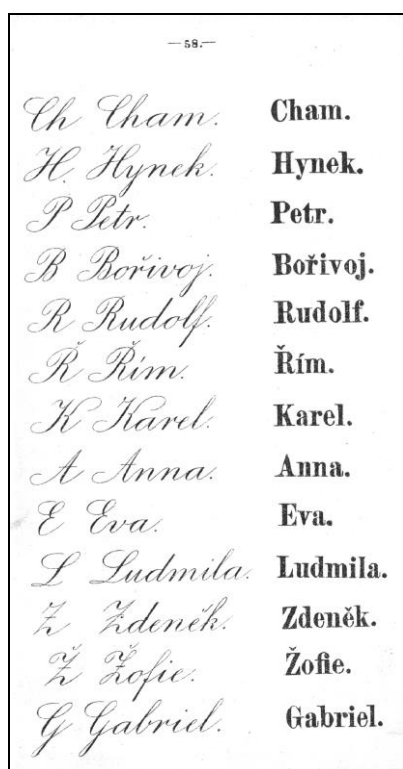


Obr. č. 25 První čítanka pro žáky hluchoněmé (Beran, 1886, s. 3).

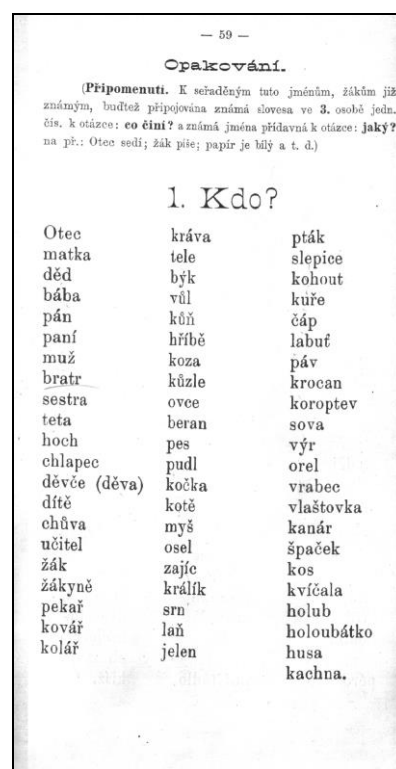
Jako druhou část můžeme vymezit strany 42–56. V tomto oddíle je použito pouze malých tiskacích písmen, cílem je pravděpodobně zopakovat si vše z předchozí části. Střídavě

jsou uvedeny přehledy písmen a slova s obrázky. Přehledy písmen mají podobu řádků, ve kterých jsou zapsána jednotlivá písmena nejprve kurzívou, pod tím obvyčejně. Následující slova jsou zapsána také tímto dvojím způsobem a obsahují písmena z přehledu. Mezi slovem napsaným kurzívou a obvyčejně je v několika případech i obrázek, který vyjadřuje význam slova (např. na straně 42 vypadá zápis takto: *býk* [obrázek *býka*] *býk*). Proč je použita dvojitá forma písma, není jasné. Můžeme se pouze domnívat, že kurzíva má zastupovat psací písmo. V této části učebnice se objevují první slovní spojení (např. *ta-bu-le ve-li-ká* – s. 45) a krátké věty, zatím bez použití interpunkce a velkých písmen (např. *žák má pé-ro* – s. 50). Od strany 51 již nejsou procvičována jednotlivá písmena (hlásky), ale skupiny hlásek, samostatně i ve slovech. Slova na procvičování těchto skupin již nejsou doplněna obrázky, jsou psána střídavě kurzívou a obvyčejným písmem.

Strany 57–66 můžeme podobně jako v jiných učebnicích (Valíček, 1872; Zajíc, 1923b) označit za pomůcku pro výuku konverzace či pro rozšiřování slovní zásoby žáků. Na stranách 57 a 58 najdeme přehled vlastních jmen psaný psacím a tiskacím písmem (obr. č. 26), na straně 59 (obr. č. 27) je nadpis *Opakování*, ke kterému nejspíš patří již všechny zbývající strany učebnice. *Opakování* obsahuje seznamy substantiv, ke kterým mají žáci na základě svých znalostí hledat vhodná slovesa a přídavná jména pomocí otázek *co činí?* a *jaký?* (s. 59). Závěrečná strana 66 je věnovaná počítání.



Obr. č. 26 První čítanka pro žáky hluchoněmé (Beran, 1886, s. 58).



Obr. č. 27 První čítanka pro žáky hluchoněmé (Beran, 1886, s. 59).

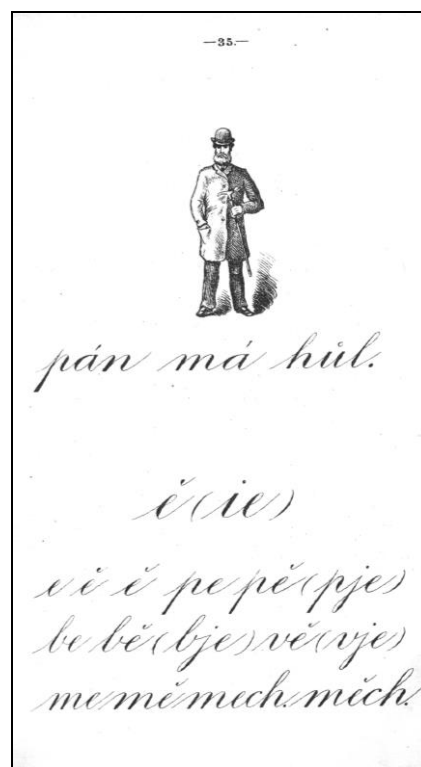
3.3.2 Použité postupy a metody

Ani v této učebnici není slovní zásoba přizpůsobena z hlediska obsahu dětskému čtenáři. Slova jsou vybrána tak, aby díky nim bylo možné procvičovat konkrétní písmeno (hlásku). Například při výuce písmene *r* se objevují tato slova: *rakev, rov, rýč, sochor, výr, hever, ...* (s. 27–29) (obr. č. 28). I zde jde jen o výuku písmen (hlásek) a slov, nikoliv o smysl sdělení, slova jdoucí za sebou nedávají dohromady smysl, jsou míchána se shluky hlásek a se slabikami. Jako příklad uvádíme text ze strany 24: *ed id úd oud pod. sud. had. vo–da pa–dá. pů–da. zá–da. dá–vá. je–de. ta–dy chu–dý ty dý dý–ka. bou–da.*

Výslovnost je také zohledněna při výuce písmena *ě* (s. 35) (obr. č. 29). Hned v záhlaví je vedle tohoto písmena uveden fonetický přepis (*ie*), dále je ke slabikám s tímto písmenem připojena závorka se správnou výslovností (s. 35): např. *pě (pje), bě (bje), vě (vje)*. Cvičení zaměřená na gramatiku nebo gramatické přehledy se v této učebnici neobjevují vůbec.



Obr. č. 28 První čítanka pro žáky hluchoněmé (Beran, 1886, s. 29).



Obr. č. 29 První čítanka pro žáky hluchoněmé (Beran, 1886, s. 35).

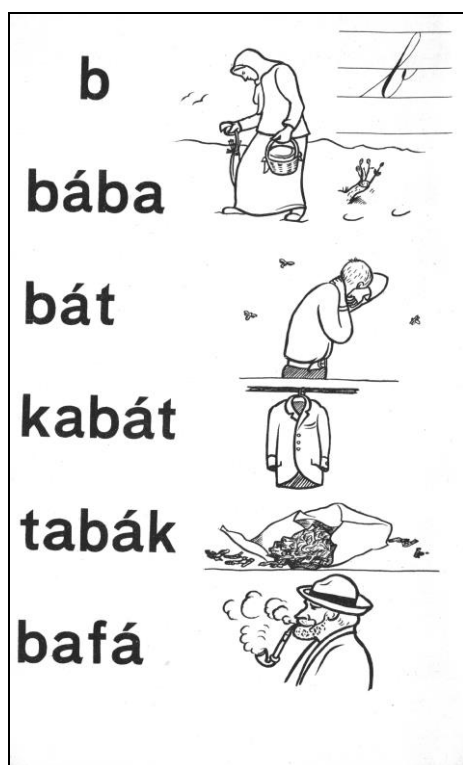
3.4 ZAJÍC, Ondřej. Slabikář pro žáky hluchoněmé. 1923.

3.4.1 Popis učebnice

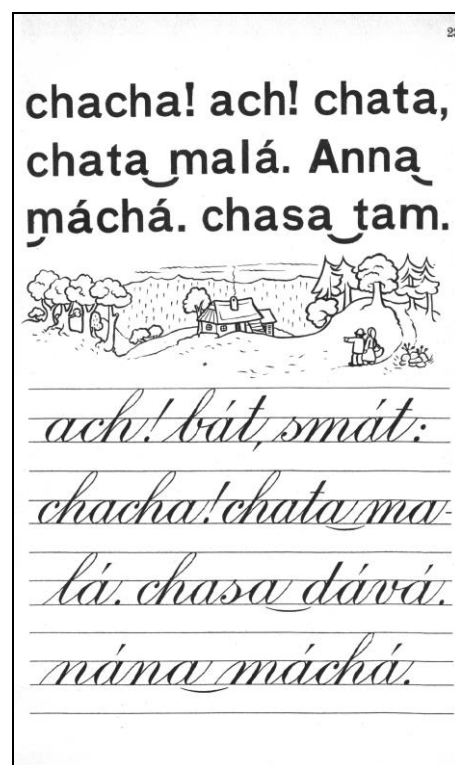
Slabikář je rozdělen do čtyř částí. V první části, nazvané *Hlásky. Spojování hlásek* (s. 3–57) nalezneme jednotlivá písmena, slabiky a první slova v podobě tiskací i psací, psací písmena jsou zapsána v linkách. Na prvních pěti stránkách se žáci učí písmena *p, t, k, f, v, a,*

á. Písmena jsou uvedena takto: vždy je vedle sebe malé psací a tiskací písmeno, některým je přiřazen pomocný obrázek (s. 4) – u písmene *f* je znázorněno foukání, u písmene *v* je vak, u písmene *a* otevřená ústa. Obrázek u písmene *a* zřejmě má sloužit jako pomocník ve výslovnosti, obrázek vaku u písmene *v* může být aplikací tzv. hláskovací metody (hláska je spojována se slovem, které danou hláskou začíná), obrázek u písmene *f* může být obojím. Ihned po prvních hláskách následují jednoslabičná a dvouslabičná slova vytvořená z těchto hlásek (*papá, táta, páv, ...* – s. 6–7), která jsou také uváděna v malé tiskací i psací podobě. Slabiky ve slovech jsou odděleny mezerou. Ke každému slovu je přiřazen obrázek, který slovu významově odpovídá. Následně jsou další stejná i podobná slova zapsána za sebou nehledě na význam, jsou oddělena tečkou, čárkou nebo vykřičníkem.

Podobným způsobem je koncipována i zbývající část prvního oddílu slabikáře (s. 8–57) (obr. č. 30), je zde jen několik odlišností: nové je vždy už jen jedno písmeno (kromě samohlásek lišících se kvantitou a sdružení měkkého a tvrdého *i*), slabiky ve slovech již nejsou odděleny mezerami, objevují se i krátké věty nebo slovní spojení. Velká písmena, psací i tiskací, se objevují postupně (první na straně 23) (obr. č. 31) pouze ve vlastních jménech, po tečce následuje malé písmeno.



Obr. č. 30 Slabikář pro žáky hluchoněmé (Zajíc, O., 1923b, s. 10).



Obr. č. 31 Slabikář pro žáky hluchoněmé (Zajíc, O., 1923b, s. 23)

Hlásky jsou ve slabikáři uvedeny v tomto pořadí: *p, t, k, f, v, a (á), m, b, s, d, g, z, l, n, ch, u (ú, ů), r, š, ž, o, ou, h, i (y, í, ý), j, e (ě), ě, c, č, t' (ti, tě), d' (di, dě), n (ni, ně), ř.*

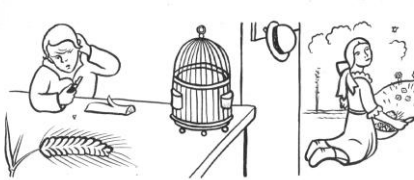
Ve druhé části slabikáře *Skupiny souhláskové* (s. 58–69) (obr. č. 32) je vždy nejprve uvedena souhlásková skupina (*sp, st, sm, bl, tl, dl, zl, šl, žl, kl, chl, br, tr, dr, fr, vr, chr, hr, sk, šk, šp, tř, dř, vř, mř, vč, vk, nk, nd, nb*) a dále slova, která tuto skupinu obsahují. Slova jsou zapsána písmem tiskacím, psacím jsou již jen některá, nejspíš kvůli úspoře místa na stránce. Obrázky již nejsou u každého slova, nedokládají význam jednotlivých slov, ale jsou pouze ilustrační.

Třetí část *Malá a velká písmena tiskací a psací* (s. 70–77) obsahuje převážně věty. Na stránce jsou vždy uvedena jednotlivá písmena malá a velká v podobě tiskací i psací, následují slova a věty jako příklady užití. Interpunkce je používána správně, po tečce následuje velké písmeno. Opět je užíváno tiskacího i psacího písma, obrázky jsou pouze ilustrační.

Čtvrtá, poslední část se jmenuje *Přehledné opakování a doplňování* (s. 78–93). Jde o seznamy slov nebo otázek a odpovědí, které připomínají konverzační příručku. Nejde tedy už jen o výuku čtení, ale o schopnost využít český jazyk v komunikaci a o rozšiřování slovní zásoby. V 26 cvičeních se objevují různá témata, se kterými se děti setkávají v běžném životě. Jsou zde otázky týkající se školy (obr. č. 33), povolání, předmětů, jsou zde probírány číslovky (slovy i číslicemi), peníze, jména, vlastnosti, dny v týdnu, pozdravy, části těla, atd.

Písmena, texty i obrázky jsou pouze černobílé.

62



zl: **vezl, zlatý, zlomil, zlobí se, kůzle, zlý, dítě mazlí se.**

šl: **šlape, mašle, našli, máš latu. nána kašle.**

žl: **žlab, žloutek, žlutý,**

kl: **pekli, pekla, klas, klec, klečí, klíč, klobouk, kluk, pekl maso. pekla koláče.**

chl: **chlap, chlapec, chládek, chlubi se, chléb, chlív.**

Obr. č. 32 Slabikář pro žáky hluchoněmé (Zajíc, O., 1923b, s. 62).

80

Kdo jsi ty?	Já jsem žák.
	„ „ žačka.
	„ „ hoch, chlapec
	„ „ holka, děvče.
	„ „ člověk.
	4.
Ptám se:	Odpověz!
Co je to?	To je stůl.
	„ „ židle.
	„ „ lavička.
	„ „ tabule.
	„ „ křída, houba.
	„ „ hadr.
	„ „ sešit, papír.
	„ „ pero, tužka.
	„ „ tabulka.
	„ „ kamínek.
	„ „ okno, dveře.
	„ „ skříň.
	„ „ umyvadlo.
	„ „ ručník.
	„ „ třída.

Obr. č. 33 Slabikář pro žáky hluchoněmé (Zajíc, O., 1923b, s. 80).

3.4.2 Použité postupy a metody

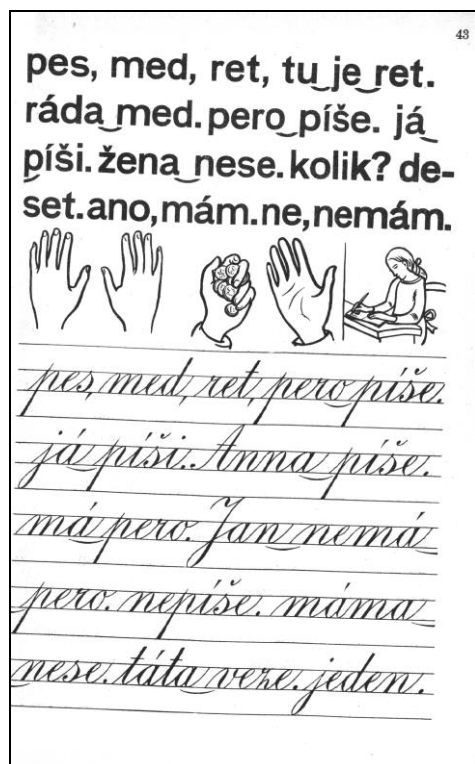
V tomto slabikáři můžeme nalézt některé zvláštnosti. Ve slovech a větách se objevují moravské koncovky, například na straně 29 čteme *kašu ráda*, na straně 31 *malá nůša*. Všimněme si také, že autor klade důraz na výslovnost – ve slově *páv* je pod písmenem *v* napsáno menším písmem písmeno *f* (s. 6), obdobné je to u slov *vůz(s)* (s. 24), *nůž(š)* (s. 30), *had(t)* (s. 36), atd. Naopak u dalších slov, kde bychom toto náповědné písmeno také čekali, se neobjevuje (*nazad* – s. 20, *sud, zub* – s. 24, *rád* – s. 26, atd.). Pro lepší výslovnost jsou také naznačeny obloučky u vět a slovních spojení (např. *vůz a vůl* – s. 24).

Také si povšimněme, že věty či slovní spojení, která děti mají číst, jsou často nesrozumitelná, slova zde nefungují v textu, ale samostatně. Jako příklad uvádíme text ze strany 29: *šat, má šat. má šál, Anna má šat. Ruda má šál. kašu ráda. Máša, kašu a guláš. psát, kapsa*. Na straně 41 čteme: *Máša jíst. tu mísa. Anna má máj.*, na straně 43 *máma veze. táta nese. jeden* (obr. č. 34).

Z těchto skutečností tedy usuzujeme, že jde o učebnici mluvení, podobně jako u předchozích prací, ale zde už také i o učebnici českého jazyka, respektive českých slov. Je zde patrná snaha naučit žáky kromě správné artikulace také významy slov. Chybí zde však úsilí naučit děti porozumět textu jako celku, i když se zde nevyskytují nesmyslné slabiky a shluky hlásek, jako tomu bylo například v čítance Valíčkové (1872), jsou zde nesouvisející slovní spojení a věty (viz výše).

Metoda, podle které se postupuje, odpovídá podle všeho metodě mateřské, postup podle jednotlivých hlásek příkládáme vlivům syntetických metod. V učebnici je také kladen důraz na slova, učení čtení i mluvení probíhá za pomoci slov a vět, můžeme tedy uvažovat i o metodách globálních.

Cvičení na gramatiku se v tomto slabikáři téměř nevyskytují, jediným náznakem jsou konverzační cvičení na stranách 87–90, kde jsou přídavná jména v otázkách v různém jmenném rodě (např. *Kdo je hodný? a Kdo je hodná?* – s. 88–89) (obr. č. 35). Zde si povšimněme, že ve snaze naučit žáky používat správně českou gramatiku došlo k agramatické větě, v češtině se totiž i na jméno v ženském rodě ptáme za použití mužského rodu (na otázku *Kdo je hodný?* můžeme odpovědět jménem v rodě mužském, ženském i středním).



Obr. č. 34 Slabikář pro žáky hluchoněmé (Zajíc, O., 1923b, s. 43).

16. Jaká?	
Kdo je malá?	Holka je malá.
	Sestra „ „
	N „ „

Kdo je veliká?	Žena je veliká.
	Matka „ „
	N „ „

Kdo je pilná?	Kdo není pilná?
„ silná?	„ silná?
„ slabá?	„ slabá?
„ nemocná?	„ nemocná?
„ zdravá?	„ zdravá?
„ dobrá?	„ dobrá?
„ nedobrá?	„ nedobrá?
„ zlá?	„ zlá?
„ mladá?	„ mladá?
„ stará?	„ stará?
„ -----	„ -----

Obr. č. 35 Slabikář pro žáky hluchoněmé (Zajíc, O., 1923b, s. 89).

3.5 BEDNAŘÍK, Melichar, První kniha pro žáky škol pro hluchoněmé děti. 1937–1940.

3.5.1 Popis učebnice

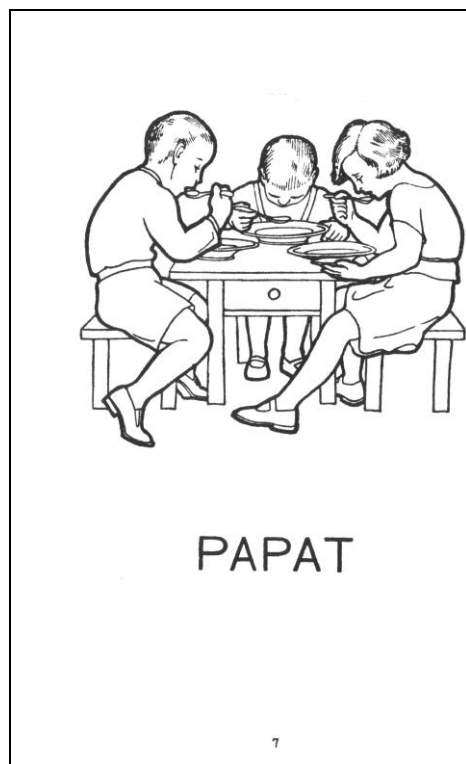
Tato učebnice je rozdělena do tří svazků, přičemž prvopočátečnímu čtení se věnuje zejména první díl, druhý a třetí díl jsou koncipované spíše jako učebnice češtiny, avšak ještě ve třetím dílu se objevují nová písmena (hlásky).

Na prvních stránkách jsou slova napsána velkým tiskacím písmem a je u nich vždy obrázek. Na straně 3 prvního dílu je to obrázek muže, který odchází do práce, a ženy s dítětem, která muži mává. Pod obrázkem je napsáno *PÁ* (obr. č. 36). Další je obrázek dítěte, které jí chléb, slovo pod obrázkem je *PAPÁ* (1. díl, s. 4), další je obrázek opasku se slovem *PÁS* (1. díl, s. 5), další slova s obrázky jsou: *PÁV* (s. 6), *PAPAT* (1. díl, s. 7) (obr. č. 37). Na straně 8 můžeme vidět první souvislejší text, rozhodně jej však nelze považovat za plnohodnotný český text, neboť vypadá takto: *TÁTA. TÁTA PÁ. TÁTA PAPÁ.* U tohoto textu je obrázek muže s dítětem na klíně. V podobném duchu pokračuje učebnice i dále, střídají se jednotlivá slova s příslušnými obrázky a krátké texty. V celém prvním dílu jsou texty napsány velkým tiskacím písmem. Samostatná písmena ani slabiky v této učebnici nenalezneme, cílem

bylo naučit děti písmena (hlásky) rovnou ve slovech a v textu. V prvním dílu se žáci učí tato písmena (hlásky): *A, Á, I, Í, Y, Ý, O, Ó, U, Ú, Ů, B, F, V, J, L, M, P, S, T, V* (Bednařík, 1937b).



Obr. č. 36 První kniha pro žáky škol pro hluchoněmé děti (Bednařík, 1937 – 1940, 1. díl, s. 3).



Obr. č. 37 První kniha pro žáky škol pro hluchoněmé děti (Bednařík, 1937 – 1940, 1. díl, s. 7).

Ve druhém a třetím dílu jsou texty v malém tiskacím písmu, koncepce je velice podobná prvnímu dílu. Opět jsou zde slova s vysvětlujícími obrázky, krátké texty, ve kterých jsou nová slova použita.

Na konci každého dílu najdeme seznam použitých písmen (hlásek) a slov (1. díl, s. 32; 2. díl, s. 32–35; 3. díl, s. 46–54), slova jsou vesměs řazena podle slovních druhů a v jejich rámci abecedně. Na konci třetího dílu je přehled abecedy, písmena jsou zde malá i velká tiskací a malá i velká psací (3. díl, s. 45). Písmena, texty i obrázky jsou pouze černobílé.

3.5.2 Použité postupy a metody

Výběr slov je zde podřízen formální stránce, tedy slova jsou nejspíš vybírána podle toho, jak je obtížné je vyslovit. Je zde patrná snaha přizpůsobit výběr slov dítěti, je ale na pováženu, zda je odpovídající pro žáky první třídy použití výrazů jako *PÁ* ve významu loučit se (1. díl, s. 3) nebo být pryč (např. *Táta a máma byli pá.* – 2. díl, s. 9), *PAPAT* (1. díl, s. 7) ve významu jíst, *TAM* pro existenci osoby nebo předmětu v prostoru (*TÁTA TAM. PATA TAM. PÍPA TAM. MAPA TAM.* – 1. díl, s. 11), nadměrné používání citoslovcí pro předměty a děje

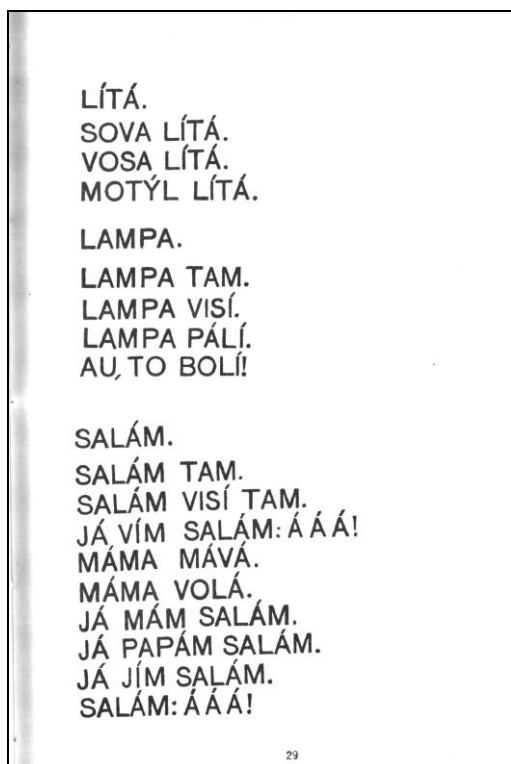
(např. 1. díl, s. 29 a 30) (obr. č. 38). Také si všimněme, jak často dochází k opakování slova na začátku věty, což v nebásnickém textu působí velice nepřírozně (např. *JÁ UMÍM. JÁ UMÍM MALOVAT. JÁ UMÍM VOLAT. JÁ UMÍM MOTAT. JÁ UMÍM MÝT.* atd. – 1. díl, s. 31).

Nad texty učebnice je nutné se pozastavit. Je až zarážející, jak nečeské jsou tyto texty a jak jsou v mnohých případech nesmyslné. Uvedeme dva příklady. Například na straně 15 prvního dílu nalezneme toto: *MÁMA. MÁMA TAM. MÁMA SAMA. MÁMA PÁ*; dále na straně 29 prvního dílu *SALÁM. SALÁM TAM. SALÁM VISÍ TAM. JÁ VÍM SALÁM: ÁÁÁ! MÁMA MÁVÁ. MÁMA VOLÁ. JÁ MÁM SALÁM. JÁ PAPÁM SALÁM. JÁ JÍM SALÁM. SALÁM: ÁÁÁ* (obr. č. 38).

Co tyto texty znamenají, je nám záhadou, ale je zde patrná snaha učit žáky rozumět alespoň nějakým textům. Věty a texty jsou velmi zjednodušené (často až k nesrozumitelnosti pro běžného uživatele českého jazyka), ale autor je zřejmě shledával vhodnými pro neslyšící žáky. Avšak nezapomeňme, že žáci se z těchto textů měli učit češtině, jejich čeština tedy musela být po tom, co prošli výukou podle těchto učebnic, značně zdegenerovaná.

Protože se autor domnívá, že „slovesa jsou tmelem řeči“ (Bednařík, 1937b), je kladen velký důraz na použití sloves. V textech druhého a třetího dílu jsou většinou zvýrazněna tučně, často se opakují v jednom textu v různých gramatických formách (např. *Táta koupil kávu. Máma koupila kakao.* – 2. díl, s. 19; nebo *Já jím bábovku. Táta jí bábovku. ... My jíme bábovku.* – tamtéž). Ještě větší důraz na časování sloves je potom patrný ve třetím dílu.

V této učebnici je také znázorněna ztráta znělosti na finální pozici a asimilace znělosti, ve slovech je podtrženo písmeno, jehož výslovnost se mění (např. *ústav*, 1. díl, s. 23; *věž*, 2. díl, s. 28.; *sladké*, 2. díl, s. 29; slova v *Seznamu hlásek a slov*, 2. díl, s. 32, atd.) (obr. č. 39).



Obr. č. 38 První kniha pro žáky škol pro hluchoněmé děti (Bednařík, 1937 – 1940, 1. díl, s. 39).



Obr. č. 39 První kniha pro žáky škol pro hluchoněmé děti (Bednařík, 1937 – 1940, 2. díl, s. 32).

Tato učebnice postupuje pravděpodobně podle globálních metody, žáci se tedy učí správnou výslovnost a čtení rovnou na celých slovech a později na textech. Významy slov se žáci učí pomocí obrázků a textů.

Také zmíníme některé texty, které se váží k životu v internátu (ústavu). Je to například text *ÚSTAV. ÚSTAV TU. ÚSTAV STOJÍ...* (1. díl, s. 23); nebo *Já mám balík. Máma posílá fíky. Máma posílá salám. Máma posílá bábovku...* (2. díl, s. 7) (obr. č. 40); nebo ... *Anna je v ústavu. Anna psala dopis. Anna umí psát*¹⁶. *Anna umí povídat. Budou svátky. Anna pojedou domů...* (2. díl, s. 31). V učebnici také můžeme najít texty, které mají podpořit žáky v mluvení a v pilnosti ve výuce. Jde například o text ... *To jsou ústa. Já mám ústa. Já mluvím...* (2. díl, s. 16); nebo *Pan učitel poroučí. Já poslouchám. Já jsem poslušný.* (3. díl, s. 23) nebo ... *V ústavu jsou hluchoněmé děti. Já chodím do ústavu. Já jsem byl hluchoněmý. Já jsem neslyšel. Já neslyším. Já jsem hluchý. Já jsem nemluvil. Já jsem byl němý. Já už umím mluvit. Já mluvím. Já už nejsem němý.* (3. díl, s. 41) (obr. č. 41).

¹⁶ Pokud se ve větě objevují modální slovesa, je tučně zvýrazněno modální sloveso i sloveso v infinitivu, zde jde pravděpodobně o tiskovou chybu.



Obr. č. 40 První kniha pro žáky škol pro hluchoněmé děti (Bednařík, 1937 – 1940, 2. díl, s. 7).



Obr. č. 41 První kniha pro žáky škol pro hluchoněmé děti (Bednařík, 1937 – 1940, 3. díl, s. 41).

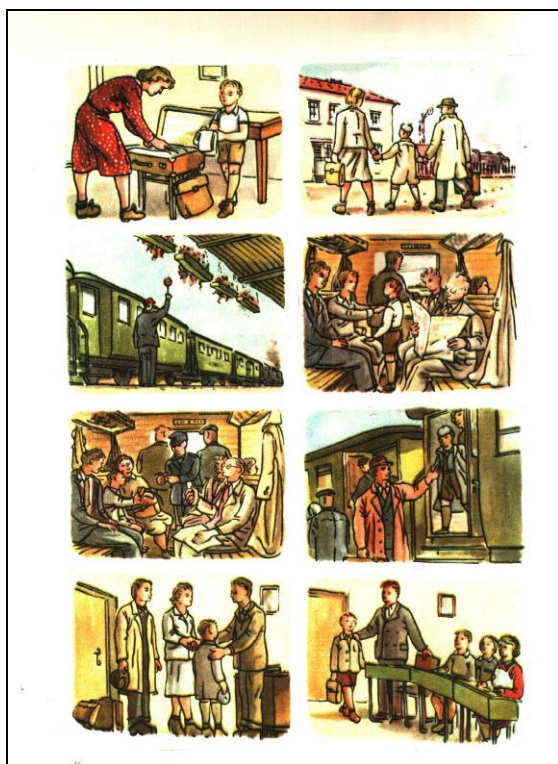
3.6 ŠTEJGERLE, Ladislav, Slabikář pro přípravný ročník škol pro hluchoněmé. 1957.

3.6.1 Popis učebnice

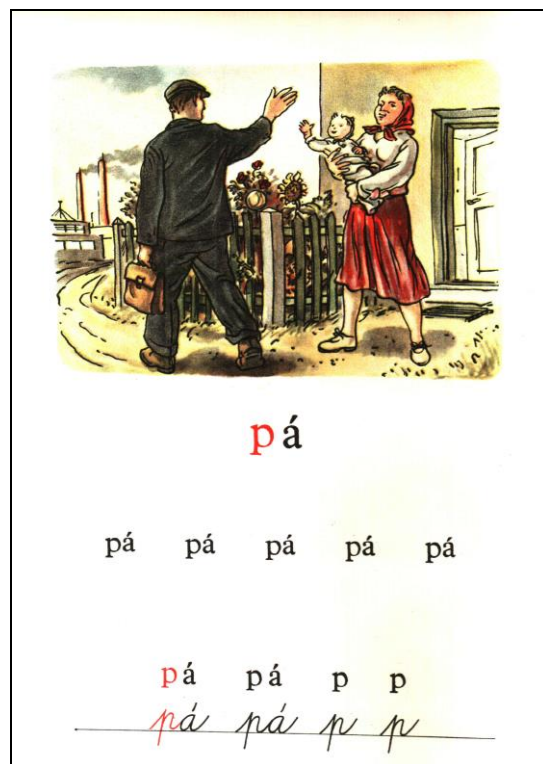
Slabikář začíná stránkami s obrázky (s. 5–7), které mají sloužit k nácvičku směru čtení, což se dovidáme z obsahu, kde jsou pojmenovány jako *Obrázky k nácvičku směru sledování řádků* (s. 61–62). Obrázky jsou barevné, vyjadřují momenty ze života dětí, například je zde obrázek příprav do školy, obrázek žáka v lavici, obrázkový příběh o chlapci, který odjíždí z domova do internátní školy (s. 6) (obr. č. 42), dále je zde pohádka o řepě (s. 7). Od strany 8 se již žáci učí číst písmena (obr. č. 43). Začíná se slovem *pá*, v němž je písmeno *p* zvýrazněno červeně, je napsáno tiskacím písmem a doplněno obrázkem loučení. Pod tím je to samé slovo ještě několikrát tiskacím i psacím písmem, také je zde samostatné písmeno *p*. Na další straně čteme další slovo, *papá*, které je doplněno obrázkem jídla. V tomto slově jsou červeně zvýrazněna písmena *a*, *á*, dále jsou tu střídavě slova *papá* a *pá*, tiskacím i psacím písmem.

Obdobně slabikář pokračuje dále, jen nové písmeno je uvedeno nahoře vedle obrázku tiskacím a psacím písmem, většinou je ihned připojeno také velké tiskací i psací písmeno. Na obrázku je znázorněn význam slova napsaného pod obrázkem nebo vedle něho, ve slově je červeně zvýrazněno nové písmeno. Slova s obrázky bývá k jednomu novému písmenu i více.

Slova jsou téměř od začátku skládána do vět (od s. 11). Hlásky jsou v tomto pořadí: *p, a, á, t, m, u, s, o, v, l, e, f, k, i, j, y, n, ou, b, š, d, z, ž, c, h, g, č, ch, r, ř.*



Obr. č. 42 Slabikář pro přípravný ročník škol pro hluchoněmé (Štejgerle, 1957, s. 6).



Obr. č. 43 Slabikář pro přípravný ročník škol pro hluchoněmé (Štejgerle, 1957, s. 8).

Postupně přibývají i delší texty, zpravidla jsou doplněny obrázky, které napomáhají objasnit význam. V textech se objevují převážně slova známá z předchozího čtení, jen zřídka se objeví slovo, které by bylo ve slabikáři nové. Texty s větším podílem nových slov můžeme nalézt až na závěr (s. 51–57).

Slabikář je barevný, písmo je zpočátku velké, od strany 28 o něco menší. Nová písmena jsou ve slovech zvýrazněna červeně. Obrázky vystihují význam slov, která děti mají číst.

3.6.2 Použité postupy a metody

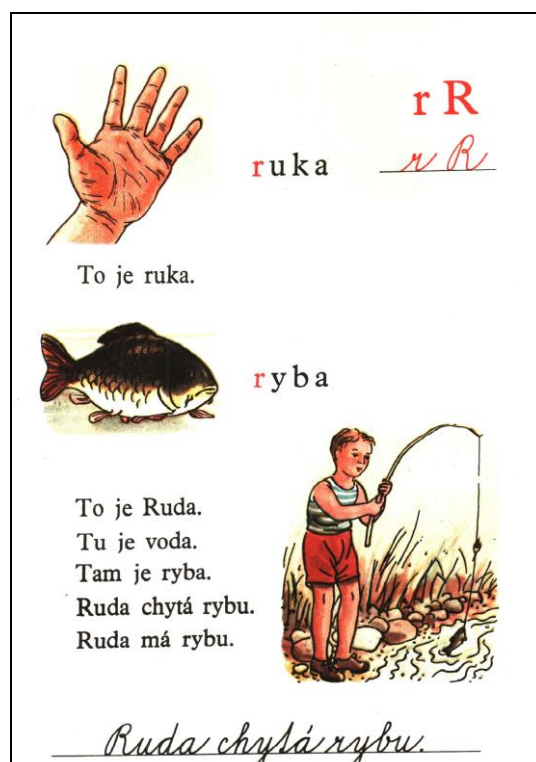
V této učebnici nalezneme zejména slova blízká dětskému čtenáři. Jsou to pojmy z běžného života doma i ve škole. Velmi často jsou zde slova *máma* a *táta*, zpravidla spojená s nějakou typickou činností. Je zde mnoho vlastních jmen dětí, dále názvy předmětů, zvířat, oblečení, školních pomůcek. I když vzhledem k věku dětí, které se ze slabikáře mají učit, je poněkud zarážející používání slova *papat* (např. *Táta papá maso.* – s. 28; nebo *Čáp papá žábu.* – s. 46) (obr. č. 44).

Nad některými texty ve slabikáři je nutné se pozastavit. Vezměme si například text ze strany 49 (obr. č. 45): *To je Ruda. Tu je voda. Tam je ryba. Ruda chytá rybu. Rudá má rybu.*

Text je doplněný obrázkem chlapce, který ulovil rybu. Celý text bychom mohli říci také jednou větou: *Ruda chytil rybu*. Informace, že ji chytil u vody, že ryba byla před ulovením ve vodě, a že když ji Ruda ulovil, tak ji *má*, jsou v textu zcela zbytečné. Zamyslíme-li se důkladně nad tím, proč tyto texty přesto autoři do slabikáře začlenili, nezbyvá, než konstatovat, že je to proto, že cílem slabikáře není naučit žáky číst *text*, ale pouze číst (vyslovovat) jednotlivá písmena a slova. Schopnost rozumět jednoduchému textu je tím snad zachována, ale schopnost inference je zde potlačena. Žáci nejsou vedeni k samostatnému přemýšlení, ale jsou jim předkládána písmena a slova k mechanickému učení.

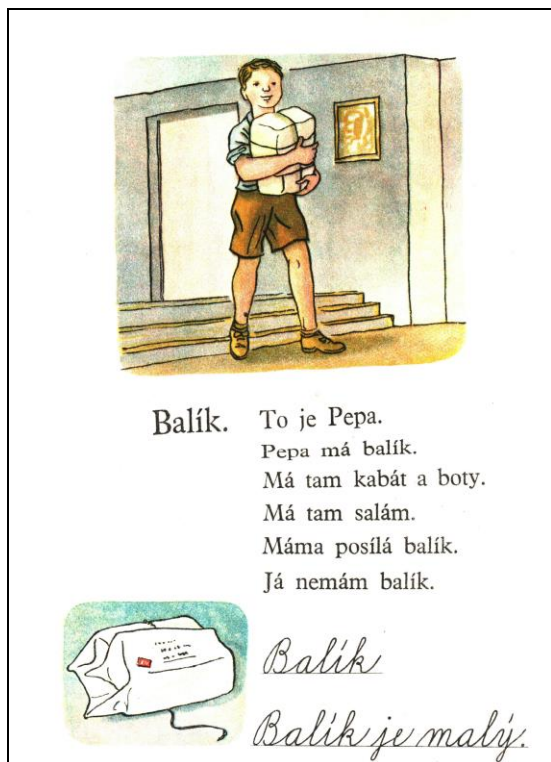


Obr. č. 44 Slabikář pro přípravný ročník škol pro hluchoněmé (Štejgerle, 1957, s. 16).



Obr. č. 45 Slabikář pro přípravný ročník škol pro hluchoněmé (Štejgerle, 1957, s. 49).

Do slabikáře se promítá život neslyšících dětí v internátní škole. Na straně 6 vidíme obrázkový příběh o chlapci, který si doma balí věci a odjíždí vlakem do školy, na straně 34 je krátký text o obdržení balíku z domova (obr. č. 46): *To je Pepa. Pepa má balík. Má tam kabát a boty. Má tam salám. Máma posílá balík. Já nemám balík*. Jak se do obsahu promítá dobový kontext, dokládá například text o májovém průvodu (s. 52) nebo o pionýrech (s. 56) (obr. č. 47).



Obr. č. 46 Slabikář pro přípravný ročník škol pro hluchoněmé (Štejgerle, 1957, s. 46).



Obr. č. 47 Slabikář pro přípravný ročník škol pro hluchoněmé (Štejgerle, 1957, s. 56).

Na straně 59 můžeme nalézt *Rejstřík probraných slov*, v němž jsou slova řazená podle slovních druhů a v rámci nich abecedně. Z toho můžeme usoudit, že slova obsažená ve slabikáři slouží nejen k tomu, aby se děti učily číst, ale také aby se naučily slova samotná, tedy jejich význam.

V této učebnici se nejspíše postupuje podle analyticko-syntetické metody, je zde však patrné přizpůsobení neslyšícím žákům - analýza a syntéza vychází ze slov, nikoliv ze slabik. Tím, že je zde důraz na slova, se metoda blíží metodám globálním.

3.7 POUL, Jan a POULOVÁ, Vlasta. Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytky sluchu. 1975.

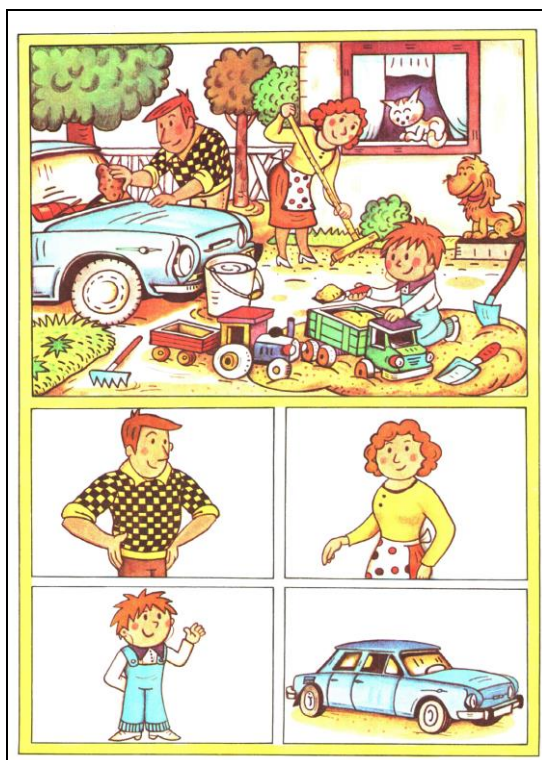
3.7.1 Popis učebnice

Tato učebnice nemá tradiční formu knihy, ale jde o seřazené volné listy, s kterými je možné samostatně pracovat. Střídají se dva typy listů: list s obrázkem a slovy a list s cvičeními, přičemž dva různé odpovídající si listy jsou vždy označeny stejným číslem¹⁷. V metodickém

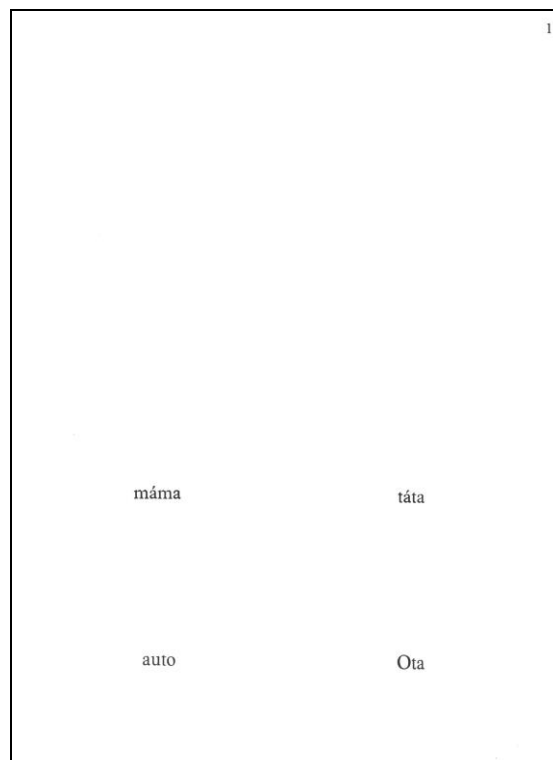
¹⁷ Pro potřeby citace rozlišujeme listy se stejným číslem pomocí písmen *a* a *b*, přičemž *a* označujeme list s obrázkem a *b* list s cvičeními.

průvodci k tomuto slabikáři je doporučeno jednotlivé části listů rozstříhat a pracovat s nimi zvlášť (Poul – Poulová, 1975a).

List s obrázky vypadá tak, že na přední straně je vždy v horní polovině jeden velký obrázek, na kterém je znázorněna určitá situace, pod tímto velkým obrázkem jsou čtyři malé obrázky, které zobrazují vždy jeden detail z velkého obrázku. Z druhé strany listu jsou pak k těmto malým obrázkům přiřazeny odpovídající slova nebo slovní spojení. Například první list slabikáře (s. 1a) vypadá takto (obr. č. 48): v horní části je obrázek, na kterém je nakreslen muž, který myje auto, žena, jež uhrabává cestu hráběmi, dítě hrající si na pískovišti s dětskými auty, dále je zde kočka a pes. Celá situace je umístěna před domem. Pod tím vidíme čtveřici obrázků, jsou to obrázky muže, ženy, dítěte a auta, z druhé strany jsou popisky *táta, máma, Ota, auto* (obr. č. 49).



Obr. č. 48 Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytky sluchu (Poul – Poulová, 1975, s. 1a líc).



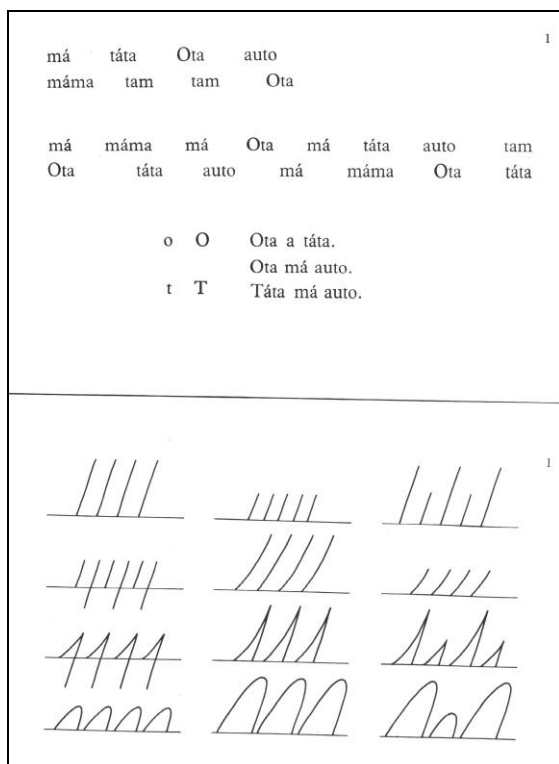
Obr. č. 49 Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytky sluchu (Poul – Poulová, 1975, s. 1a rub).

List s cvičeními je rozdělen na dvě části, v první části navazuje na list s obrázky (např. s. 1b) (obr. č. 50). Procvičuje čtení slov z malých obrázků, případně přidává i nějaká nová. Nejprve jsou slova uvedena ve dvojicích pod sebou tak, aby napomáhala analýze slov (Poul – Poulová, 1975a, s. 29), například jsou to dvojice *kabát – kabelá; šál – šátek; šaty – šátek; boty – bota, atd.* (Poul – Poulová, 1975b, s. 15b). Dále jsou zde jednotlivá slova, věty a postupně kratší texty.

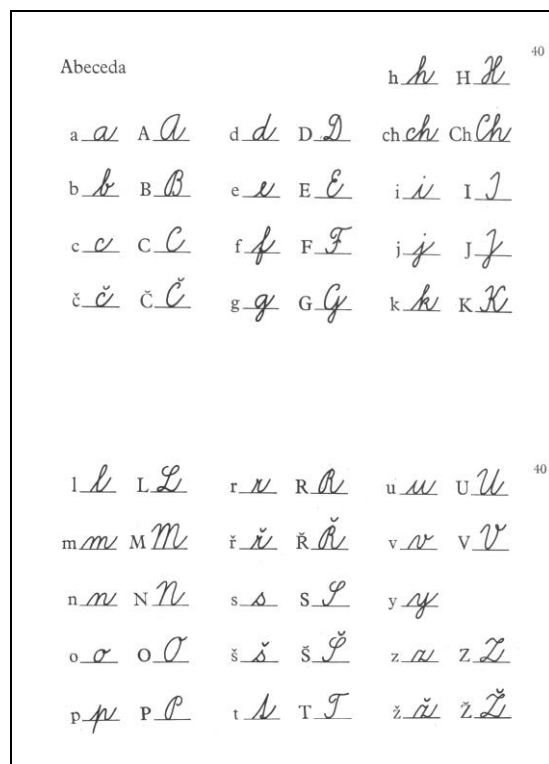
Ve druhé části tohoto listu jsou buď čtveřice obrázků, podobně jako na listu s obrázky, nebo cvičení na psaní. Není to jen učebnice prvopočátečního čtení, ale také psaní. Na prvních třech listech (s. 1b, 2b, 3b) to jsou uvolňovací a přípravné cviky, postupně se píšou písmena. Cvičení na psaní písmen nedoplňují část k procvičení čtení, jsou samostatná a spíše navazují, dá se říci, že výuka psaní jednotlivých písmen je o několik stran opožděná za výukou jejich čtení. Až teprve od strany 24b tato cvičení psaní víceméně korespondují s cvičeními čtení. Pro tento způsob výuky najdeme vysvětlení v metodickém průvodci ke slabikáři. Důvodem je snaha, aby didaktický postup psaní nebyl určován didaktickým postupem artikulace (Poul – Poulová, 1975a., s. 31). Tyto dva postupy jsou tedy odděleny, avšak tím může dojít k tomu, že děti se pak učí jiná písmena číst a jiná psát, což pro ně může být matoucí, také je tím potvrzen ten fakt, že jde o mechanický nácvik čtení a psaní a nikoliv o práci s textem.

Zvláštní je způsob, jakým se objevují nová písmena. Jsou uvedena vždy ve žlutém rámečku, ale objevují se střídavě u částí zaměřených na čtení a na psaní. U části zaměřené na čtení je v tomto rámečku písmeno velké a malé tiskací, pokud je v části zaměřené na psaní, je malé (později i velké) tiskací i psací. Ačkoliv je tedy čtení a psaní jednotlivých písmen od sebe odděleno, zde dochází ke spojování: písmeno stojí samostatně teprve až po tom, co ho žáci umějí přečíst i napsat.

Ve slabikáři se využívá tiskacího i psacího písma malého i velkého hned od začátku, velikost písma zůstává stále stejná. Písmena (hlásky) jsou dle metodického průvodce (Poul – Poulová, 1975a) v tomto pořadí: *a, o, u, t, m, e, p, s, v, l, ou, f, k, i, j, n, b, š, d, z, ž, c, h, č, g, ch, r, ř, ň*. Na závěr slabikáře je uvedena celá abeceda v malém i velkém tiskacím i psacím písmu (s. 40) (obr. č. 51) a také přehledy použitých slov a slovních spojení (s. 41–44).



Obr. č. 50 Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytky sluchu (Poul – Poulová, 1975, s. 1b).



Obr. č. 51 Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytky sluchu (Poul – Poulová, 1975, s. 40).

3.7.2 Použité postupy a metody

Slabikář pracuje ve velké míře s obrázky, neboť jeho autoři se domnívají, že tímto způsobem se bude rozvíjet řeč a myšlení jako nástroj komunikace, je zde patrná snaha poskytnout dítěti náměty z běžného života (Poul – Poulová, 1975a).

Všimněme si tedy, jak obrázky odpovídají životu neslyšícího dítěte. Téměř všem dětem na obrázcích vedou z uší šňůrky od sluchadel, na obrázku na straně 16a mají děti ve třídě sluchátka kolektivní zesilovací soustavy (obr. č. 52), na obrázku na straně 35a má před sebou učitelka mikrofon. Zajímavé je, že zde není ani jeden dospělý se sluchadly, zároveň také téměř všichni dospělí jsou ženy. Prostředí školních tříd na obrázcích ve slabikáři pravděpodobně odpovídá realitě (např. s. 7a, 8a, 23a, 26a, ...): po stěnách tříd jsou pověšeny obrázky s názvy těchto obrázků, ve třídách je umístěno zrcadlo, před kterým se děti učí správné artikulaci, děti nesedí v řadách za sebou, ale vedle sebe. Také uvádíme některé obrázky, které znázorňují situace ze života v internátě. Je to například obrázek na straně 18a, na němž je dítě, které jede na víkend domů (obr. č. 53), text k tomuto obrázku je na straně 18b (obr. č. 54). Dále na straně 11a, kde jsou děti, které se chystají do postýlek, na straně 12a je to pak výjev z internátní koupelny, na straně 37a je to obrázek nemocných dětí v internátě. Všimněme si také obrázku, který vykresluje situaci u foniatra (s. 34a) (obr. č. 55).



Obr. č. 52 Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytky sluchu (Poul – Poulová, 1975, s. 16a).



Obr. č. 53 Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytky sluchu (Poul – Poulová, 1975, s. 18a).

kam? domů bude volno pátek jede nebude škola ¹⁸

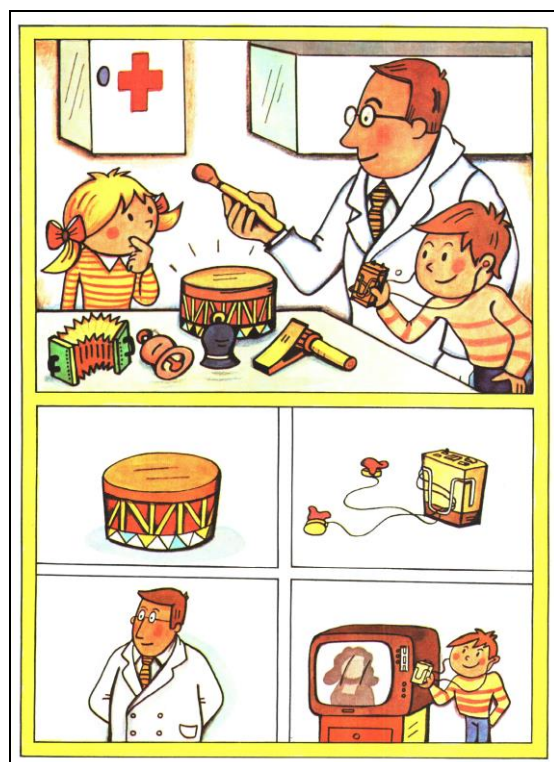
Je pátek.
Bude volno.
Nebude škola.
Ota jede domů.

Ota nese kabelu. Táta nese balík. Tam je auto.

k K Kam jedeš, Oto? Jedu domů.
d D Doma je máma.
Volám: Mámo, pusů.

Mám nanuk. šál m mv ¹⁸
M š M M
mmmm ššš
Mám nanuk. š š
šál škola košile šálek koš

Obr. č. 54 Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytky sluchu (Poul – Poulová, 1975, s. 18b).



Obr. č. 55 Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytky sluchu (Poul – Poulová, 1975, s. 34a).

Dále jsou zde některé texty, které připomínají důležitost mluvení a nošení sluchadla. Je to například text: *Pepa mluví: Jím polévku...Eva mluví: Piji mléko...* (s. 9b) nebo *Ota má sluchadlo. Ota volá: Já slyším. Eva nemá sluchadlo. Eva povídá: Já neslyším. Pepo, slyšíš dobře? Slyším málo. Evo, slyšíš? Neslyším. Nemám sluchadlo. Teto¹⁸, já neslyším. Sluchadlo se polámalo.* (s. 34b), dále *Ota povídá: Teto, já dobře mluvím. Jsem rád. Děkuji. Já dám pusu.* (s. 39b). Také nás zaujal text, který nám napovídá, jak byly děti vychovávány pomocí odměn a trestů: *Ota běží. Ota má nůžky. Teta povídá: Ota zlobí. Teta volá: Oto, ty zlobíš. To se nesmí. Nebude televize.* (s. 23b). Text o májovém průvodu je ve slabikářích z této doby samozřejmostí, zde je na straně 31b (obrázek k textu je na s. 31a).

Texty určené ke čtení v tomto slabikáři jsou o něco srozumitelnější a soudržnější než v předchozích učebnicích prvopočátečního čtení, stále však jsou velmi omezené z hlediska slovní zásoby. Hlavní příčinou je to, že se využívá pouze těch slov, která žáci už znají z dřívějšíka, a postupuje se pomalu. V některých případech jsou takto vytvářena spojení, která jsou používána opakovaně, žáci si pak na jejich základě mohou vytvořit představy o světě. Například slovo *voják* je uvedeno ve slabikáři pouze na stranách 13b ve větách *Voják nepije pivo. Voják jí banán.* a 21b ve větách *Voják koupí banán. Voják nepije pivo.* Setká-li se dítě se slovem *voják* pouze v této souvislosti, musí nabýt dojmu, že vojáci mají něco společného s banány a nepijí pivo, což je velmi zavádějící¹⁹. Zde tedy upozorňujeme na to, že používáním omezeného slovníku vede k tomu, že jsou produkována zvláštní slovní spojení, která si pak dítě může osvojit jako běžná.

Doplnění textů velkým množstvím obrázků jednoznačně přispívá k lepší srozumitelnosti textů a objasňuje významy slov. Z hlediska použité metody poznamenáváme, že vzhledem k tomu, že se děti neučí vůbec číst pomocí samostatných písmen nebo samostatných slabik, dochází k odklonu od analyticko-syntetické metody, pro kterou je slabika velmi důležitým stavebním kamenem, naopak v tomto postupu spatřujeme prvky globální metody, podobně jako tomu bylo u slabikáře L. Štejgerleho (1957).

¹⁸ V tomto slabikáři je pod označením *teta* míněna učitelka nebo vychovatelka (Poul – Poulová, 1975a).

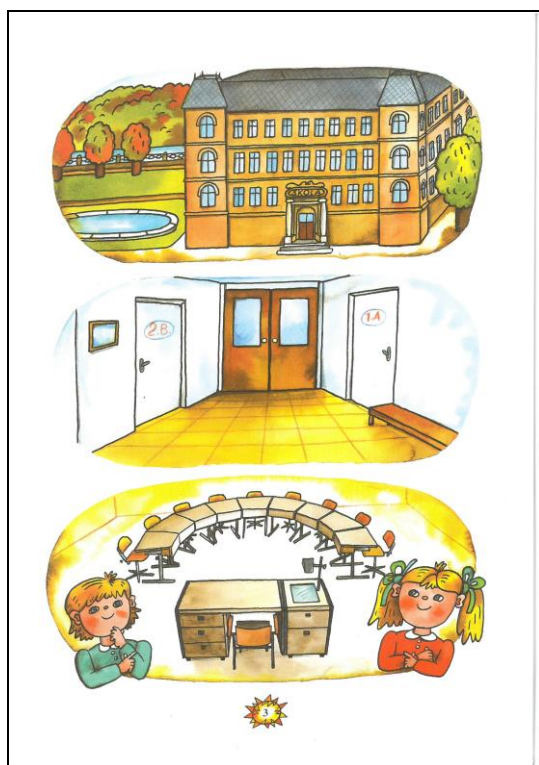
¹⁹ Porovnejme toto sdělení o vojáku s texty o vojácích ze slabikáře pro slyšící v té době (např. Hřebejková, 1972). Vojáci jsou v nich vykresleni jako hrdinové, kteří přinášejí do země mír. Otázkou zůstává, proč tento obraz vojáka nebyl vštěpován také neslyšícím, nýbrž byl nahrazen obrazem vojáka s banánem, který nepije pivo. Na základě tohoto srovnání si můžeme všimnout, na jaké úrovni byly informace, které se k neslyšícím dětem dostaly. Zrovna v tomto případě byly neslyšící děti alespoň ušetřeni komunistické propagandy, ale zbývá otázka, jak na tom byly po skončení školní docházky obecně s úrovní vzdělání v porovnání se svými slyšícími vrstevníky.

3.8 OTTOVÁ, R. Začínáme číst. Čtení pro přípravný ročník základní školy pro sluchově postižené. 1999.

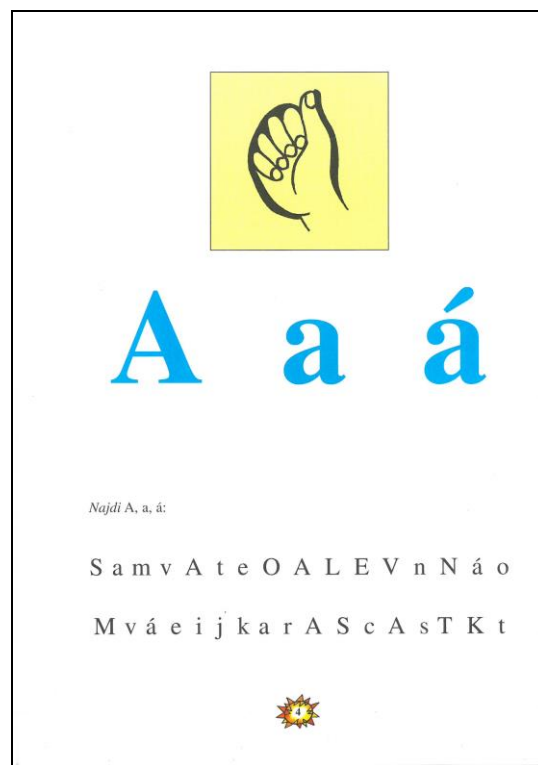
3.8.1 Popis učebnice

V této učebnici je nové písmeno vždy uvedeno malým i velkým tiskacím písmem (u samohlásek jsou i dlouhé varianty) a je doplněno obrázkem ruky, která ukazuje odpovídající písmeno v jednoruční prstové abecedě, přičemž je na tomto obrázku obtažena linie, která se podobá tvaru písmene. Následuje cvičení na rozpoznání nového písmene v textu nebo v jeho částech, ve slovech či v řadě jiných písmen. Další úkoly jsou zaměřeny na procvičování písmene ve větách, jejichž významy jsou vyjádřeny slovy a obrázky. Je zde kladen velký důraz na rozpoznání písmene a pak také na porozumění textu.

Učebnice začíná obrázky školy, školní chodby a třídy (s. 3) (obr. č. 56). Od strany 4 už se žáci učí písmena (obr. č. 57), nejprve *a* a *i*, která ihned získávají lexikální význam jako slova, což umožňuje vyjadřování slovních spojení ([obrázek tužky] a [obrázek gumy] – s. 5; [obrázek housky] [obrázek chleba] i [obrázek salámu] – s. 7). Žákům je tak umožněno hned od začátku pracovat s textem, byť částečně obrázkovým.



Obr. č. 56 Začínáme číst (Ottová, 1999, s. 3).



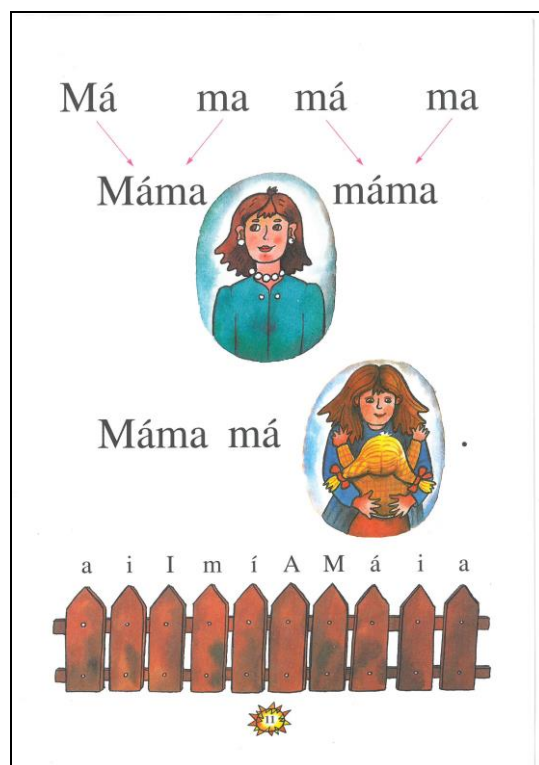
Obr. č. 57 Začínáme číst (Ottová, 1999, s. 4).

Od strany 9 se začíná s vytvářením slabik (obr. č. 58). Na straně 9 to je znázorněno tak, že od písmene *M* a od písmene *a* vedou šipky ke slabice *Ma*, podobně je vytvořena slabika

má, která se posléze zapojuje jako slovo ([obrázek dítěte] *má* [obrázek brašny]). Na straně 11 jsou slabiky graficky spojovány do slov za využití šipek, podobně jako tomu bylo u slabik (slabiky *má* a *ma* jsou šipkami připojeny ke slovu *máma* – s. 11) (obr. č. 59). Nové slovo je doplněno obrázkem ženy (mámy), slovo je také zapojeno do věty (*Máma má* [obrázek holčičky].) Grafické znázornění skládání je později využito už jen u skládání písmen do slabik. Skládání slabik do slov je znázorněno pouze tak, že na řádku je napsáno slovo s mezerou mezi slabikami a vedle toho bez mezer.



Obr. č. 58 Začínáme číst (Ottová, 1999, s. 9).



Obr. č. 59 Začínáme číst (Ottová, 1999, s. 11).

Tato učebnice je výrazně zaměřena na práci s písmeny a slabikami, na jejich rozpoznávání mezi ostatními a na jejich skládání. Na straně 28 si můžeme všimnout obrázků, kolem kterých jsou písmena. Úkolem žáků je tato písmena poskládat a vytvořit tak jména postav na obrázku. Na straně 61 najdeme obdobné cvičení. Na straně 39 je úloha na skládání slov ze slabik: obrázky jablíček, v každém jablíčku jsou zapsány dvě slabiky, žáci musí z těchto dvou slabik vytvořit slovo a zapsat jej pod jablíčko. Také zde najdeme cvičení, jehož cílem je naučit žáky poznat stejná slova (s. 44).

Malá a velká písmena se žáci učí současně, proto se už potom ve cvičeních a textech objevují jak velká, tak malá písmena. Neučí se zde všechna písmena abecedy, pouze tato: *a, i, m, e, u, o, l, v, t, s, p*. Na tuto učebnici se může navázat pracovními listy a videoprogramy *Český jazyk*, které vydalo roku 1997 Pedagogické centrum v Plzni (Ottová, 1999).

3.8.2 Použité postupy a metody

Tato učebnice je určena žákům, u kterých se používá ve vzdělávání tzv. totální komunikace (Ottová, 1999). To se realizuje podle autorky tak, že všechny použité obrázky vyjadřují znak (pravděpodobně se tím myslí znak českého znakového jazyka). Učebnice pracuje s písmeny, se slabikami, se samostatnými slovy. Je zde patrná i snaha o práci s textem, ve větách se místo slov často objevují obrázky, aby žáci pochopili význam textu, aniž by znali jednotlivá písmena a uměli slova přečíst. Žáci mají tedy místo písmen „číst“ obrázky. Předpokládá se, že místo obrázků budou doplňovat znaky, což však může být velice matoucí, neboť zde dochází k mísení jazyků s odlišnou gramatikou. Také vnímáme jako metodologicky ne příliš vhodné spojovat vyjadřovat znaky obrázky, neboť tím může být vytvářen dojem, že obrázky jsou vždy „psanou“ formou českého znakového jazyka.

Neurčitý vztah pojmu a slova jako lexikální jednotky se projevuje také v některých cvičeních. Uvádíme například cvičení na straně 49, kde k větě *Táta má sílu.* je připojen obrázek muže, jak štípe dříví (obr. č. 60). Na téže straně se s větou *Ola vítá.* pojí obrázek holčičky, jak objímá ženu. Na straně 11 však je zcela stejný obrázek zapojen do této věty: *Máma má [obrázek holčičky, jak objímá ženu].* Také si povšimněme, že slovo *vata* je na straně 46 používáno hned ve třech významech současně (cukrová vata, vata k čištění uší, vata jako bavlněné vlákno). To může být pro žáky velmi matoucí, zejména proto, že tyto významy jsou používány v textu bez vysvětlení. Jsou zde sice obrázky, ale jejich uspořádání není vzhledem k textu přehledné. Také na straně 30 je nejasné vysvětlení slova *lovit*. Slovo *loví* je nejprve doplněno obrázkem rybáře, hned pod tímto vysvětlením je věta *[obrázek kočky] loví [obrázek myši].*

Z hlediska obsahu textů musíme této učebnici přiznat snahu naučit žáky poznatky z různých oborů (např. text o výrobě soli na straně 45 nebo text o sově na straně 48) (obr. č. 61).

Tato učebnice klade velký důraz na výuku izolovaných slabik a na práci s písmeny a slabikami, postupuje velice podobně jako analyticko-syntetické slabikáře pro výuku slyšících dětí, jediné, co je v něm jiné, jsou obrázky písmen jednoruční prstové abecedy a využití obrázků jako vyjádření znaků. Na objasnění významů nových slov se příliš nehledí, výuka gramatických jevů českého jazyka se zde neobjevuje vůbec.



Obr. č. 60 Začínáme číst (Ottová, 1999, s. 60).



Obr. č. 61 Začínáme číst (Ottová, 1999, s. 48).

3.9 CHUCHMOVÁ, Kateřina. Slabikář pro žáky se sluchovým postižením. 1. vyd. Praha: Fortuna, 2007. 2 sv.

3.9.1 Popis učebnice

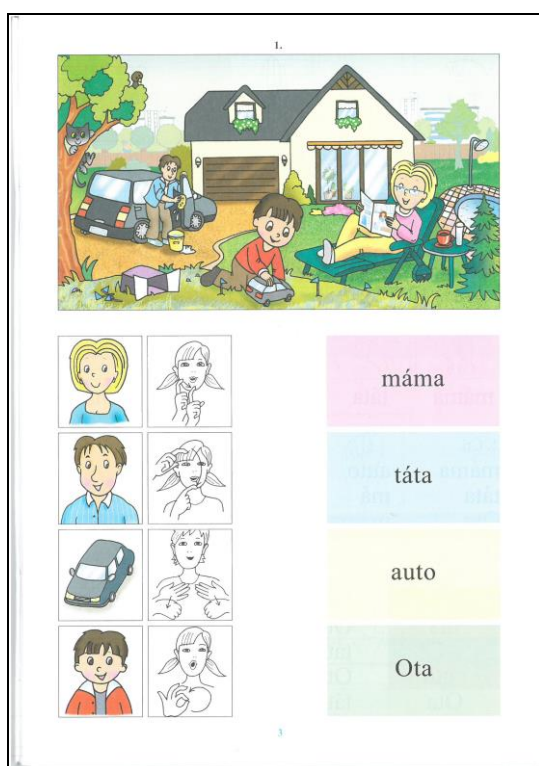
Tato učebnice má dva díly a je rozdělena do 31 lekcí, přičemž první díl obsahuje 15 lekcí a druhý 16. Součástí této učebnice jsou dvě výuková CD, z nichž jedno obsahuje doplňující pracovní listy ke slabikáři, texty ke čtení, přehledy obrázků, textů, rejstřík slov a metodické pokyny, druhé pak výukový program²⁰.

Každá lekcce slabikáře začíná vždy úvodním obrázkem, který předznamenává, jaká slova se v lekci vyskytnou. Následuje seznam nových slov, která jsou napsána malým tiskacím písmem a jsou doplněna o obrázky s odpovídajícím významem a o obrázky, které znázorňují odpovídající znak českého znakového jazyka (obr. č. 62). Poté je v každé lekci několik cvičení. Tato cvičení jsou různě zaměřená, například na rozpoznávání slov mezi jinými, čtení slov i obrázků, čtení slov za pomoci prstové abecedy, cvičení na procvičování prstové abecedy, poznávání stejných písmen a stejných slov, doplňování chybějících písmen do slov, přiřazování správných obrázků ke slovům, čtení vět a kratších textů atd. Ve většině lekcí se

²⁰ Tato CD sice zmiňujeme, ale jejich popisu se nebudeme věnovat. Předpokládáme, že pro účely naší práce postačí podrobný popis papírového slabikáře.

objevuje také nové písmeno, které je vždy uvedeno malé i velké, tiskací i psací, dále v jednoruční a dvouruční prstové abecedě. (Autorka slabikáře doporučuje v *Metodických pokynech* (Chuchmová, 2008, [CD 1]) vyučujícím vybrat si pouze jeden typ prstové abecedy, aby se systémy nemíchaly a aby děti měly jasno v tom, který systém užívají.) Vše je doplněno slovy, v nichž je nové písmeno tučně zvýrazněno, někdy je připojen ještě obrázek vystihující některé z těchto slov (obr. č. 63). Následuje cvičení na čtení nových slov zaznamenaných latinkou, ale i pomocí obrázků prstové abecedy.

V této učebnici se vůbec neobjevují cvičení na čtení samostatných slabik, čtou se buď písmena, nebo rovnou slova a věty. Pořadí písmen je ve slabikáři následující: *m, t, a, o, u, e, p, v, s, l, k, ů, f, i, n, j, y, b, š, d, z, ž, c, h, č, r, ch, g, ř*.



Obr. č. 62 Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (Chuchmová, 2007, 1. díl, s. 1).



Obr. č. 63 Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (Chuchmová, 2007, 1. díl, s. 6).

3.9.2 Použité postupy a metody

Tato učebnice prvopočátečního čtení se liší od předchozích zejména tím, že obsahuje také grafické znázornění některých znaků českého znakového jazyka a prstové abecedy. Slabikář je koncipován tak, aby se ve výuce čtení postupovalo zprvu globální metodou, později se má přejít na analyticko-syntetickou metodu (Chuchmová, 2008, [CD 1]). Neliší se tedy příliš od učebnic čtení pro neslyšící období komunismu, slabikářů L. Štejgerleho (1957) a J. Poula a V. Poulové (1975).

Žáci se zde učí číst pomocí slov a vět, důraz je kladen na porozumění. Nová slova jsou proto doplněna obrázky a znaky českého znakového jazyka, u vět a textů je výuka čtení s porozuměním realizována pomocí obrázků. Také tento slabikář se zaměřuje na výuku správné artikulace a rozvíjení řeči (Chuchmová, 2008, [CD 1]).

Podobně jako v učebnici R. Ottové (1999), i zde se vyskytuje problém se čtením obrázků. Zde však není vůbec jasné, zda se mají obrázky číst jako znaky českého znakového jazyka, nebo jako slova českého jazyka, někdy dochází k velkým nejasnostem. Například na straně 64 prvního dílu je věta *Tam je [obrázek obchodu s názvem Potraviny]*, není jasné, zda se má *je* opravit na *jsou*, nebo zda je myšleno české slovo *obchod*, nebo zda je myšlen odpovídající znak českého znakového jazyka. V celém slabikáři a i v rámci některých textů jsou často míchána česká slova, obrázky i obrázky znaků českého znakového jazyka, což čtenáře velmi mate. Například na straně 61 prvního dílu je v zadání napsáno: *Čti slova, znaky, obrázky. Z tohoto zadání nabýváme dojmu, že autorka slabikáře nepovažuje český znakový jazyk za plnohodnotný jazyk, ale pouze za pomocný systém, díky kterému se žáci mohou naučit mluvit českým jazykem. Na straně 57 druhého dílu dokonce čteme text *Děti mluví: [obrázek znaku DOBRÝ DEN]* (obr. č. 64). Také kombinace šesti různých možností zápisu jednoho písmene (psací i tiskací malé i velké, jednoruční a dvouruční prstová abecedy) může být pro žáky velice obtížná.*

Pozastavme se také nad některými texty – bohužel ani tento slabikář se nevyhnul nesrozumitelným textům. Příkladem je text ze strany 49 prvního dílu (obr. č. 65): *Ota má kolo. Ota to umí. Filip mluví: „Teto, kolo.“ Teta mluví: „Filipe, ty potom.“ Potom má kolo Filip.* nebo text ze strany 69 prvního dílu (obr. č. 66): *Fouká. Babi má veliký šátek. Babi má šaty a kabát. Babi volá: „Pepo, banán!“ Pepa volá: „Babi, potom.“* či text ze strany 27 druhého dílu (obr. č. 67): *Eva má zub. Zub bolí. Eva má jablko. Potom Eva nemá zub. Jablko má zub. Zub nebolí.* Nesrozumitelné jsou nejen texty, i některá slova jsou používána zvláště, nečesky. Je to například slovo *hotovo* (*Teta volá: „Děti hotovo!“ „Tam je kopec a chata.“* – 2. díl, s. 57) (obr. č. 64) nebo slovo *polámat se* (*Okno se polámalo.* – s. 56, 2. díl) či nadměrné užívání slova *potom* (např. na straně 59 prvního dílu). Také je zvláštní použití slovesa *mluvit*, vhodnější by ve většině případů bylo spíše sloveso *říkat* (např. *Paní učitelka mluví: „Evo, máš hotovo?“* – 2. díl, s. 37).

11. Čti věty.


Venku
Venku je teta, Eva, Pepa, Filip, Ota a Dana.
Je tam slunce, les a kopec.
Tam je tráva. Leží tam Dana.
Dana si hraje.
Eva volá: „Dano!“
Tam je strom a Ota.
Pepa hází a Filip hází.
Pepa si hraje, Filip si hraje.

Teta volá: „Děti, hotovo!“
„Tam je kopec a chata.“

Eva běží, Dana běží, Filip, Pepa i Ota běží.

Chata je veliká.
Tam je stůl.
Tam je babi.
Babi volá: „Ahoj, děti!“


Děti mluví: 

Babi dává koláče a čaj. 

57

Obr. č. 64 Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (Chuchmová, 2007, 2. díl, s. 57).


Všimni si, jak se mění tvar slova.


 polévka – jí polévku
panenka – má panenku
lopata – má lopatu

11. Vybarvi správně má – nemá podle obrázku na straně 45.

Eva	má	nemá	panenku.
Pepa	má	nemá	vlak.
Ota	má	nemá	lopatu.

12. Čti věty.

Tam je Eva, Ota, Pepa, teta a Filip.
Eva má panenku.
Panenka má oko, nos a pusku.
Eva je máma.
Eva volá: „Panenko, polévka!“ 






 Tam je písek.
Pepa má vlak.
Vlak má písek.

Ota má kolo. Ota to umí.
Filip mluví: „Teto, kolo.“
Teta mluví: „Filipe, ty potom.“
Potom má kolo Filip.


49

Obr. č. 65 Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (Chuchmová, 2007, 1. díl, s. 49).

9. Vybarvi, co kdo nejčastěji nosí.

Panenka	má šaty	má košili a 	.
Babi	má šaty	má košili a 	.
Pepa	má šaty	má košili a 	.
Máma	má šaty	má košili a 	.
Táta	má šaty	má košili a 	.

10. Čti věty.


Tam je Pepa a babi a pes. 

Pes má maso. Pes mává

Fouká.
Babi má veliký šátek.
Babi má šaty a kabát.
Babi volá: „Pepo, banán!“
Pepa volá: „Babi, potom.“

Pepa nemá šátek.
Pepa nemá šaty.
Pepa má košili.

Sleduj, jak se mění tvar slova.

 košile x má košili máma x má mámu
šála x má šálu pusa x má pusku
polévka x má polévku

69

Obr. č. 66 Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (Chuchmová, 2007, 1. díl, s. 69).

9. Čti věty.


Tam je slunce.
Tam je máma, táta, Ota, Pepa a Dana.
Tam je stůl.
Tam je ták a ovoce.

Máma nese ták a vodu a mléko.
Táta jí banán.
Dana jí jablko.
Ota jí banán.
Pepa jí jablko.

Co nese máma?	Kdo je tam?
Co jí táta?	Kdo jí banán?
Co jí Dana?	Kdo nese ták?
Co jí Pepa?	Kdo jí jablko?
Co jí Ota?	

10. Namaluj obrázek.

Tam je slunce.
Slunce je malé.
Tam je les a pole.
Les je veliký.
Tam je pole.
Tam je voda.

11. Čti příběh 

Eva má zub.
Zub bolí.
Eva jí jablko.
Potom Eva nemá zub.
Jablko má zub.
Zub nebolí.

27

Obr. č. 67 Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (Chuchmová, 2007, 2. díl, s. 27).

V tomto slabikáři se objevují i cvičení na gramatiku češtiny, například jsou to cvičení na časování (např. s. 25 prvního dílu nebo s. 11 druhého dílu), skloňování (např. s. 43, 49 a 59 prvního dílu nebo s. 31 druhého dílu), tvoření záporu (s. 43 a 77 prvního dílu) atd.

Na život neslyšících dětí odkazují některé obrázky (např. ložnice na internátě na straně 55 prvního dílu) i texty (*Lékař se kouká na sluchadlo. „Bojíš se?“ mluví lékař. „Ne, já se nebojím,“ mluví Pepa. „To nebolí.“ Lékař mluví: „Baterie je dobrá. Pepo, slyšíš?“ „Ano, slyším.“ Pepa slyší dobře. – 2. díl, s. 71).*

3.10 Shrnutí

Učebnic prvopočátečního čtení pro neslyšící žáky se v různých dobách lišily. Zatímco učebnice z konce devatenáctého století se zaměřují na správnou výslovnost hlásek a hláskových skupin, v učebnicích první poloviny dvacátého století se již přidává i důraz na slovo a porozumění významu slov a textů. V druhé polovině dvacátého století jsou metodiky výuky čtení výrazně propracovávány, ale stále zůstává požadavek naučit žáky komunikovat mluveným jazykem. To se nemění ani po roce 1989, naopak učebnice z této doby se těm předchozím velice podobají.

Použité metody výuky čtení

Ve třech nejstarších slabikářích (Koťátko, 1871; Valíček, 1872 a Beran, 1886) převažují metody syntetické. Postupem času se zaměřuje pozornost i na význam slov, nejen na jejich výslovnost, a tak se ve výuce čtení neslyšících objevují i prvky globálních metod (např. Zajíc O., 1923b, výrazněji potom u Bednaříka, 1937–1940). Významy slov jsou vysvětlovány nejčastěji pomocí obrázků, ve slabikáři K. Chuchmové (2007) i pomocí obrázků znaků českého znakového jazyka.

Povinnost vyučovat čtení u všech žáků analyticko-syntetickou hláskovou metodou v době komunismu se projevila i ve slabikářích pro neslyšící (Štejgerle, 1957; Poul – Poullová, 1975). Všimněme si však, že mezi postupem analyticko-syntetické metody slabikářů pro slyšící a slabikářů pro neslyšící jsou určité odlišnosti, přestože metoda výuky čtení by měla být stejná. Největším rozdílem je to, že ve slabikářích pro neslyšící se vůbec nepracuje se slabikami, při výuce čtení se vychází rovnou od slov k písmenům a naopak, i samostatná písmena se objevují jen málo. Další odlišností je, že ve slabikářích pro neslyšící žáky se nachází velké množství obrázků, které mají napomáhat porozumění (evidentní je to například ve *Slabikáři* Poula a Poullové (1975). Z těchto charakteristik usuzujeme, že ve slabikářích pro

neslyšící se projevují některé postupy globálních metod. Podle analyticko-syntetické metody hláskové postupují i slabikáře pro neslyšící po roce 1989 (Ottová, 1999; Chuchmová, 2007).

Z hlediska vývoje jsou novější slabikáře lépe propracované, pestřejší a bohatší na podněty, což ale může být i na škodu, neboť dochází k mísení jazyků a dalších systémů (zejména ve slabikářích Chuchmové, 2007 a Ottové, 1999).

Učebnice prvopočátečního čtení jako první učebnice českého jazyka

Učebnice prvopočátečního čtení jsou zároveň i prvními učebnicemi českého jazyka neslyšících žáků. Všechny popsané učebnice přistupují k českému jazyku tak, že ho berou jako primární komunikační kód neslyšících žáků, zároveň upřednostňují jeho mluvenou formu.

Tomu je přizpůsobena práce se slovy. Slova, která se v učebnici objevují poprvé, jsou často vysvětlena, jen zřídka se vyskytne nové, pro žáky dosud neznámé slovo, aniž by bylo vysvětleno. Zároveň je výběr slov podřízen artikulačním hlediskům, ze synonym (i částečných) jsou vybírána ta artikulačně snazší, tím však dochází k závažným významovým posunům (srov. používání slovesa *mluvit* u Chuchmové, 2007). Tato omezení slovní zásoby se promítají i do textů (např. texty v Bednaříkově učebnici – 1937–1940, 1. díl, s. 15) (obr. č. 38). Texty jsou často velmi jednoduché také stylisticky (např. text o Rudovi a rybě – Štejgerle, 1957, s. 49) (obr. č. 45), mnohdy vede snaha o jednoduchost až k nesrozumitelnosti (např. text *Fouká.* – Chuchmová, 2007, 1. díl, s. 69) (obr. č. 66).

V některých popisovaných učebnicích můžeme nalézt cvičení nebo celé strany zaměřené na gramatiku českého jazyka. V nejstarších slabikářích jsou přehledy gramatiky (např. Valíček, 1972, s. 84–86) (obr. č. 68) nebo konverzační cvičení (Beran, 1886, s. 57–66; Valíček, 1872, s. 42–83; Zajíc O., 1923b, s.78–93) (obr. č. 35), z novějších učebnic jsou výklady gramatiky a cvičení na gramatické jevy pouze v učebnici Chuchmové (2007) (např. tvoření záporu – 1. díl, s. 77) (obr. č. 69). V ostatních učebnicích se výuka gramatických jevů nezohledňuje, pouze u Bednaříka (1937–1940) je graficky znázorněno časování sloves tak, že jsou pod sebou zapsány věty s různými tvary a slovesa v nich jsou zvýrazněny tučně (např. tvary sloves *umět* a *psát* v textu *Piš! Pište!* – 2. díl, s. 25) (obr. č. 70).



Čítání - síla. 85



I. osoba		II. osoba		I. osoba		II. osoba	
hlívám	ás	á	atíhám	ás	á		
látám	ás	á	oklávám	ás	á		
michám	ás	á	lahám	ás	á		
otvírám	ás	á	utírám	ás	á		
obvořívám	ás	á	volám	ás	á		
porlávám	ás	á	vtám	ás	á		
prořívám	ás	á	zavírám	ás	á		
poslouchám	ás	á	zvíhám	ás	á		
pořívám	ás	á	žávám	ás	á		
přebírám	ás	á	česám	ás	á		
sekám	ás	á	čekám	ás	á		
snívám	ás	á	zavělavám	ás	á		
stouhám	ás	á	zavěravám	ás	á		

brauím	is	i	hleím	is	i		
bydlím	is	i	krajím	is	i		
esím	is	i	koujím	is	i		
chodím	is	i	kleím	is	i		
služím	is	i	kouřím	is	i		
ležím	is	i	ležím	is	i		
hájím	is	i	letím	is	i		



Obr. č. 68 První čítanka pro hluchoněmé (Valíček, 1872, s. 85).

Jak tvoříme zápor u sloves.



ne  

 jede × nejede 

Eva jede. Auto jede. Autobus jede. Vlak jede. Eva nejede. Auto nejede. Autobus nejede. Vlak nejede.

 spí × nespí 

Pepa spí. Pepa nespí.

 pije × nepije 

Táta pije. Máma nepije.

Obr. č. 69 Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (Chuchmová, 2007, 1. díl, s. 77).

Dopis.

Máma **má** svátek.
Máma **je** doma.
Máma **je** daleko.
Já **budu psát** dopis.

Milá mámo!
Vy **máte** svátek.
Já **myslím** na vás.
Já vám **posílám** pusu.
Pá pá pá!
Váš Pepa.

Milý táto!
Já vám **posílám** dopis.
Já **umím psát**.
Já **umím povídat**.
Budou svátky.
Já **pojedu** domů.
Já **budu povídat**:
„Táto, **vítám** vás!“
„Mámo, **vítám** vás!“
Vaše Emila.

Piš! Pište!
Tu **je** tabule.
Miloši, **umíš psát?**
Ano, já **umím psát**.
Miloši, **piš!**
Emile, Evo, Anno, **umíte psát?**
Ano, my **umíme psát**.
Emile, Evo, Anno, **pište!**
Já **pišu**.
My **pišeme**.
Dost! Už dost!

Už nepiš!
Už nepište!
Miloši, **smaž** tabuli!

25

Obr. č. 70 První kniha pro žáky škol pro hluchoněmé děti (Bednařík, 1937 – 1940, 2. díl, s. 25).

Závěr

Tato práce přináší detailní popis českých učebnic prvopočátečního čtení od konce 19. století až dosud, informuje, jakými postupy a metodami byli neslyšící vyučováni, poskytuje tak ucelený historický přehled výuky prvopočátečního čtení neslyšících. Domníváme se, že poznání historie výuky čtení neslyšících a poznání různých metod výuky čtení by mohlo napomoci k hlubšímu náhledu do problematiky v rámci oboru vzdělávání neslyšících, a tak přispět k objevení nových přínosných myšlenek a názorů, které by se týkaly vzdělávání neslyšících žáků i v současnosti.

Rozhlédneme-li se však na poli výuky čtení českých neslyšících, musíme konstatovat, že všechny slabikáře, od těch nejstarších až po současné, postupují ve výuce neslyšících žáků v souladu s přístupem monolingválním. Nepojímají český jazyk jako druhý jazyk žáků, který je vyučován prostřednictvím textů, ale jako první jazyk, který je vyučován ve své mluvené formě s důrazem na správnou artikulaci. Psaný text, případně obrázky nebo znaky českého znakového jazyka, jsou jen pomocným prostředkem k tomu, aby se žáci naučili správně mluvit a rozumět významu slov a textů.

Dosud neexistuje bohužel žádná učebnice prvopočátečního čtení, jejíž metodika by přistupovala k výuce čtení a tedy i k výuce českého jazyka neslyšících bilingválně. Autorky učebnic po roce 1989 se sice snaží do svých prací zavádět jisté nové přístupy (tzv. totální komunikace u Ottové, 1999 nebo doplnění textů obrázky znaků českého znakového jazyka a využití prstové abecedy u Chuchmové, 2007), nejde však ani zdaleka o komplexní pojetí bilingválního vyučování neslyšících.

To bychom snad našli v některých zahraničních pracích, rozsah této práce nám ale bohužel neumožnil zabývat se situací v jiných zemích. V zahraničních přístupech bychom jistě mohli nalézt mnoho inspirativních myšlenek, které by mohly být přínosem pro výuku čtení v počátečním stadiu a pro vzdělávání neslyšících žáků v České republice.

Seznam literatury

BEDNAŘÍK, Melichar. *První kniha pro žáky škol pro hluchoněmé děti*. V Plzni: Planografia, 1937-1940. 3 sv.

BEDNAŘÍK, Melichar. *Několik poznámek*. In: BEDNAŘÍK, Melichar. *První kniha pro žáky škol pro hluchoněmé děti. Část 1*. Plzeň: Melichar Bednářík, 1937. (vlozeno mezi 2. a 3. stranu).

BERAN, Josef. O vzdělávání hluchoněmých. *Osvěta*. 1878, roč. 8, č. 9, s. 588–603.

BERAN, Josef. *První čítanka pro žáky hluchoněmé*. [V Hradci Králové?]: J. Beran, 1886.

FÍŠEROVÁ, Eva – ŠUBRTOVÁ, Emanuela. *Pracovní listy k videoprogramům pro 1. ročník základní školy pro sluchově postižené*. Plzeň: Pedagogické centrum Plzeň, 1998. ISBN 80-7020-034-0.

FOREJTOVÁ, Kateřina. *Metody a formy výuky elementárního čtení a psaní*. Brno, 2010. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky.

GAŇO, Viliam. *Malá nauka o vzdělávání hluchoněmých*. Bratislava: Spolok pre starostlivosť o hluchoněmých, 1943.

Globální čtení. [online]. [cit. 2014-05-08]. Dostupné z www: <<http://www.globalni-cteni.cz/>>.

HOŘEJŠÍ, Věra. *Slabikář pro 1. ročník základní školy pro nedoslýchavé*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1982.

HOŘEJŠÍ, Věra. *Živá abeceda pro 1. ročník základní školy pro nedoslýchavé*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1982.

HRUBÝ, Jaroslav. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 1. vyd. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1997. ISBN 80-7216-006-0.

HŘEBEJKOVÁ, Jarmila, ed. et al. *Slabikář: pokusná učebnice*. 1. vyd. Praha: SPN, 1957.

HŘEBEJKOVÁ, Jarmila, VEBEROVÁ, Eva a FABIÁNOVÁ, Irena. *Slabikář: pokusná učebnice*. 1. vyd. Praha: SPN, 1972.

HŘEBEJKOVÁ, Jarmila, ed., VEBEROVÁ, Eva, ed. a FABIÁNOVÁ, Irena, ed. *Slabikář: 2. díl učebnice čtení a psaní pro 1. roč. zákl. školy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1976.

HUDÁKOVÁ, Andrea. *Čeština ve vzdělávání dětí s vadou sluchu*. Praha, 2008.

CHLUP, Otokar et al. *Živá abeceda: učebnice pro školy všeobecně vzdělávací*. 1. vyd. Praha: SPN, 1954.

CHUCHMOVÁ, Kateřina. *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 2007. 2 sv. ISBN 978-80-7373-015-4.

CHUCHMOVÁ, Kateřina. *Slabikář pro žáky se sluchovým postižením [CD]*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 2008. 2 CD.

JUNGBAUER, František. *Doma a ve škole: čítanka pro první postupný ročník obecných škol*. Praha: Státní nakladatelství, 1936.

KOLÁŘ, Josef. *Návod ku předpravnému vyučování dítek hluchoněmých ve škole obecné*. Ve Vídni: Císařský královský školní knihosklad, 1897.

KOŽÍŠEK, Josef. *Poznámky k čítance malých Poupata*. Praha: Unie, 1914.

KOŤÁTKO, Václav, ed. *Slabikář pro žáky hluchoněmé: s použitím Hillových obrazů*. Odd. 1. Praha: [s.n.], 1871.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikace sluchově postižených: [prorektor-editor Pavel Klener]*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0329-2.

KŘIVÁNEK, Zdeněk; WILDOVÁ, Radka a kol. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 1998. 142 s. ISBN 80-86039-55-2.

LELEK, Josef. *Professora Jana Ev. Petráka Nová metoda základní učby psaní a čtení a nová jeho První čítanka*. vydání neuvedeno. Jičín : Nákladem dědiců Jana Petráka, 1901.

MAKOVSKÁ, Lenka. *Rozumí neslyšící žáci učebním textům?*. Praha, 2013. Diplomová práce. Karlova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav českého jazyka a teorie komunikace, 2013-02-07.

MALÝ, Miloš. Několik úvah o čtení hluchoněmých dětí. *Revue pro vzdělávání a výchovu hluchoněmých*. 1934, roč. 12, č. 3 a 4, s. 22–24.

MEADOW, Susan Goldin – MAYBERRY, Rachel I. How Do Profoundly Deaf Children Learn to Read. *Learning Disabilities Research & Practice*. 2011, roč. 16, č. 4 [cit. 2014-05-08], s. 222-229. Dostupné z www: <<http://idiom.ucsd.edu/~rmayberry/pubs/GoldinMeadow-Mayberry.pdf>>.

NOVÁK, Alois. *Pamětní spis ke stopadesátiletému trvání Pražského soukromého ústavu pro hluchoněmé v Praze-Smíchově*. v Praze: Pražský soukromý ústav pro hluchoněmé v Praze-Smíchově, 1938.

OTTOVÁ, R. *Začínáme číst. Čtení pro přípravný ročník základní školy pro sluchově postižené*. Praha : Septima, 1999. ISBN 80-7216-088-5.

PARMA, Viktor. Metoda Malischova. *Revue pro vzdělávání a výchovu hluchoněmých*. 1925, roč. 3, č. 1 a 2, s. 5–12.

PETRÁK, Jan. *Nová první čítanka pro školy obecné*. V Jičíně: Nákladem Jana Petráka, 1896.

POLÁKOVÁ, Marie. *Čtení s porozuměním?: (čeští neslyšící a české texty)*. Praha, 2000. Diplomová práce. Karlova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav českého jazyka a teorie komunikace.

POUL, Jan. *Nástin vývoje vyučování neslyšících*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 1996. ISBN 80-210-1479-2.

POUL, Jan a POULOVÁ, Vlasta. *Metodický průvodce ke Slabikáři pro přípravný ročník základních devítiletých škol pro neslyšící a základních devítiletých škol pro děti se zbytkem sluchu*. 1. vyd. Praha: SPN, 1975.

POUL, Jan a POULOVÁ, Vlasta. *Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytkem sluchu*. 1. vyd. Praha: SPN, 1975.

POUL, Jan a PULDA, Miloš. *Metodický průvodce k čítance pro 1. roč. ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytkem sluchu*. 2. vyd. Praha: SPN, 1969.

První čítanka: učebnice čtení a psaní pro první postupný ročník národních škol. 1. vyd. Praha: Státní nakladatelství učebnic, 1951.

SANTLEROVÁ, Květoslava. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno : Paido, 1995. ISBN 80-85931-05-2.

SEDLÁČEK, Jan. Poznámky k reorganizaci ústavů pro hluchoněmé. *Revue pro vzdělávání a výchovu hluchoněmých*. 1925, roč. 3, č. 5 a 6, s. 71–79.

SOUČEK, Václav, ed. *Zpráva o IV. pracovním sjezdu Svazu spolků učitelů hluchoněmých v RČS, který se konal ve dnech 29. a 30. června a 1. července 1931 ve Valašském Meziříčí*. V Praze: Svaz spolků učitelů hluchoněmých v RČS, 1931.

ŠTEJGERLE, Ladislav, *Slabikář pro přípravný ročník škol pro hluchoněmé*. 1. vyd. Praha: SPN, 1957.

TOMAN, Jaroslav. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7394-038-6.

Učební dokumenty základní školy pro sluchově postižené, přípravný – 4. ročník. Schváleny MŠMT ČR pod č. j. 19 227/93–24 ze dne 30. 6. 1993.

Učební osnovy pro 1. až 5. ročník základní školy pro neslyšící a základní školy pro děti se zbytky sluchu. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1978.

Učební osnovy základní devítileté školy pro neslyšící. 1. vyd. Praha: SPN, 1961.

Usnesení předsednictva Ústředního výboru Komunistické strany Československa o učebnicích pro národní a střední školy. Praha : Kult. prop. odd. sekr. ÚV KSČ, 1951.

Úvodní slovo redakce. *Revue pro vzdělávání a výchovu hluchoněmých*. 1923, roč. 1, č. 1, s. 1.

VALÍČEK, Jan. *První čítanka pro hluchoněmé*. V Brně: [s.n.], 1872.

VANĚČKOVÁ, Vlasta. *Příprava na čtení sluchově postižených dětí v předškolním věku*. Praha: Septima, 1996. ISBN 80-85801-82-5.

Výnos ministerstva školství a národní osvěty ze dne 6. září 1928, č. 111.126-I. kterým se zavádějí na dobu tří let učební osnovy a výchovné směrnice pro školy dětí úchylných. *Věstník Ministerstva školství a národní osvěty*. 1928, roč. 10, sešit 9, s. 348-395. ISSN 1802-5048.

WAGNEROVÁ, Jarmila. *Jak naučit číst podle genetické metody*. Vyd. 1. Plzeň: Západočeská univerzita, 1996. ISBN 80-7082-309-7.

WAGNEROVÁ, Jarmila. *Metodická příručka k učebnici Učíme se číst pro 1. ročník základní školy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-7235-001-3.

ZAJÍC, František. Postup a učební látka ve třídě artikulační. *Revue pro vzdělávání a výchovu hluchoněmých*. 1925, roč. 3, č. 3 a 4, s. 42–52.

ZAJÍC, Ondřej. *Slabikář pro žáky hluchoněmé*. Praha: Státní nakladatelství, 1923.

ZAJÍC, Ondřej. *Methodické poznámky k slabikáři pro hluchoněmé*. Praha: Státní nakladatelství, 1923.

ZATINI, Franco. *1805 – Istituto statale dei surdomuti in Milano*. [cit. 2014-05-19] 2003. Dostupné z www: <http://www.storiadeisordi.it/articolo.asp?ENTRY_ID=132>.

ZEMAN, Josef. *Rukopis Petra Miloslava Veselského o výchově hluchoněmých*. V Praze: Spolek pro péči o slabomyslné, 1931.

Živá abeceda: 1. díl trojdílné učebnice čtení a psaní pro 1. roč. zákl. školy. 1. vyd. Praha: SPN, 1976.

Seznam obrázků

Obr. č. 1 Slabikář pro žáky hluchoněmé (Kořátko, 1871, s. 1).....	18
Obr. č. 2 První čítanka pro hluchoněmé (Valíček, 1872, titul).....	20
Obr. č. 3 První čítanka pro žáky hluchoněmé (Beran, 1886, titul).....	20
Obr. č. 4 Slabikář pro žáky hluchoněmé (Zajíc, O., 1923b, titul).....	23
Obr. č. 5 První kniha pro žáky škol pro hluchoněmé děti (Bednařík, 1937 – 1940, 1. díl, titul).	23
Obr. č. 6 Slabikář pro přípravný ročník škol pro hluchoněmé (Štejgerle, 1957, titul).....	25
Obr. č. 7 Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytky sluchu (Poul – Poulová, 1975, titul).....	25
Obr. č. 8 Začínáme číst (Ottová, 1999, titul).....	27
Obr. č. 9 Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (Chuchmová, 2007, titul).....	27
Obr. č. 10 Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (Chuchmová, 2007, s. 55, 1. díl).....	28
Obr. č. 11 Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytky sluchu (Poul – Poulová, 1975, s. 11a).....	28
Obr. č. 12 Slabikář pro žáky hluchoněmé (Kořátko, 1871, s. 3).....	30
Obr. č. 13 Slabikář pro žáky hluchoněmé (Kořátko, 1871, s. 6).....	30
Obr. č. 14 Slabikář pro žáky hluchoněmé (Kořátko, 1871, s. 8).....	31
Obr. č. 15 Slabikář pro žáky hluchoněmé (Kořátko, 1871, s. 16).....	31
Obr. č. 16 Slabikář pro žáky hluchoněmé (Kořátko, 1871, s. 20).....	32
Obr. č. 17 Slabikář pro žáky hluchoněmé (Kořátko, 1871, s. 22).....	32
Obr. č. 18 První čítanka pro hluchoněmé (Valíček, 1872, s. 1).....	33
Obr. č. 19 První čítanka pro hluchoněmé (Valíček, 1872, s. 3).....	33
Obr. č. 20 První čítanka pro hluchoněmé (Valíček, 1872, s. 40).....	34
Obr. č. 21 První čítanka pro hluchoněmé (Valíček, 1872, s. 88).....	34
Obr. č. 22 První čítanka pro hluchoněmé (Valíček, 1872, s. 18).....	35
Obr. č. 23 První čítanka pro hluchoněmé (Valíček, 1872, s. 11).....	35
Obr. č. 24 První čítanka pro žáky hluchoněmé (Beran, 1886, s. 1).....	36
Obr. č. 25 První čítanka pro žáky hluchoněmé (Beran, 1886, s. 3).....	36
Obr. č. 26 První čítanka pro žáky hluchoněmé (Beran, 1886, s. 58).....	37
Obr. č. 27 První čítanka pro žáky hluchoněmé (Beran, 1886, s. 59).....	37
Obr. č. 28 První čítanka pro žáky hluchoněmé (Beran, 1886, s. 29).....	38
Obr. č. 29 První čítanka pro žáky hluchoněmé (Beran, 1886, s. 35).....	38
Obr. č. 30 Slabikář pro žáky hluchoněmé (Zajíc, O., 1923b, s. 10).....	39

Obr. č. 31 Slabikář pro žáky hluchoněmé (Zajíc, O., 1923b, s. 23)	39
Obr. č. 32 Slabikář pro žáky hluchoněmé (Zajíc, O., 1923b, s. 62).	40
Obr. č. 33 Slabikář pro žáky hluchoněmé (Zajíc, O., 1923b, s. 80).	40
Obr. č. 34 Slabikář pro žáky hluchoněmé (Zajíc, O., 1923b, s. 43).	42
Obr. č. 35 Slabikář pro žáky hluchoněmé (Zajíc, O., 1923b, s. 89).	42
Obr. č. 36 První kniha pro žáky škol pro hluchoněmé děti (Bednařík, 1937 – 1940, 1. díl, s. 3).	43
Obr. č. 37 První kniha pro žáky škol pro hluchoněmé děti (Bednařík, 1937 – 1940, 1. díl, s. 7).	43
Obr. č. 38 První kniha pro žáky škol pro hluchoněmé děti (Bednařík, 1937 – 1940, 1. díl, s. 39).	45
Obr. č. 39 První kniha pro žáky škol pro hluchoněmé děti (Bednařík, 1937 – 1940, 2. díl, s. 32).	45
Obr. č. 40 První kniha pro žáky škol pro hluchoněmé děti (Bednařík, 1937 – 1940, 2. díl, s. 7).	46
Obr. č. 41 První kniha pro žáky škol pro hluchoněmé děti (Bednařík, 1937 – 1940, 3. díl, s. 41).	46
Obr. č. 42 Slabikář pro přípravný ročník škol pro hluchoněmé (Štejgerle, 1957, s. 6).	47
Obr. č. 43 Slabikář pro přípravný ročník škol pro hluchoněmé (Štejgerle, 1957, s. 8).	47
Obr. č. 44 Slabikář pro přípravný ročník škol pro hluchoněmé (Štejgerle, 1957, s. 16).	48
Obr. č. 45 Slabikář pro přípravný ročník škol pro hluchoněmé (Štejgerle, 1957, s. 49).	48
Obr. č. 46 Slabikář pro přípravný ročník škol pro hluchoněmé (Štejgerle, 1957, s. 46).	49
Obr. č. 47 Slabikář pro přípravný ročník škol pro hluchoněmé (Štejgerle, 1957, s. 56).	49
Obr. č. 48 Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytky sluchu (Poul – Poulová, 1975, s. 1a líc).	50
Obr. č. 49 Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytky sluchu (Poul – Poulová, 1975, s. 1a rub).	50
Obr. č. 50 Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytky sluchu (Poul – Poulová, 1975, s. 1b).	52
Obr. č. 51 Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytky sluchu (Poul – Poulová, 1975, s. 40).	52
Obr. č. 52 Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytky sluchu (Poul – Poulová, 1975, s. 16a).	53

Obr. č. 53 Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytky sluchu (Poul – Poulová, 1975, s. 18a).	53
Obr. č. 54 Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytky sluchu (Poul – Poulová, 1975, s. 18b).	53
Obr. č. 55 Slabikář pro přípravný ročník ZDŠ pro neslyšící a ZDŠ pro děti se zbytky sluchu (Poul – Poulová, 1975, s. 34a).	53
Obr. č. 56 Začínáme číst (Ottová, 1999, s. 3).	55
Obr. č. 57 Začínáme číst (Ottová, 1999, s. 4).	55
Obr. č. 58 Začínáme číst (Ottová, 1999, s. 9).	56
Obr. č. 59 Začínáme číst (Ottová, 1999, s. 11).	56
Obr. č. 60 Začínáme číst (Ottová, 1999, s. 60).	58
Obr. č. 61 Začínáme číst (Ottová, 1999, s. 48).	58
Obr. č. 62 Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (Chuchmová, 2007, 1. díl, s. 1).	59
Obr. č. 63 Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (Chuchmová, 2007, 1. díl, s. 6).	59
Obr. č. 64 Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (Chuchmová, 2007, 2. díl, s. 57).	61
Obr. č. 65 Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (Chuchmová, 2007, 1. díl, s. 49).	61
Obr. č. 66 Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (Chuchmová, 2007, 1. díl, s. 69).	61
Obr. č. 67 Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (Chuchmová, 2007, 2. díl, s. 27).	61
Obr. č. 68 První čítanka pro hluchoněmé (Valíček, 1872, s. 85).	64
Obr. č. 69 Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (Chuchmová, 2007, 1. díl, s. 77).	64
Obr. č. 70 První kniha pro žáky škol pro hluchoněmé děti	64